



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

GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

TRABALHO DOCENTE: A PRECARIZAÇÃO EM DEBATE

MACEIÓ
2017

GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

TRABALHO DOCENTE: A PRECARIZAÇÃO EM DEBATE

Texto da dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, vinculado à Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Política Educacional.

Orientadora: Profa. Dr^a. Elione Maria Nogueira Diógenes.

MACEIÓ
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

F383t Ferreira, Geisa Carla Gonçalves.
Trabalho docente : a precarização em debate / Geisa Carla Gonçalves Ferreira.
– 2017.
109 f.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 84-89.
Apêndices: f. 90-106.
Anexos: f. 106-109.

1. Educação e Estado. 2. Políticas públicas em educação. 3. Trabalho docente
– Alagoas. 4. Precarização do trabalho docente. I. Título.

CDU: 37.014.53

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

Trabalho Docente: A precarização em debate

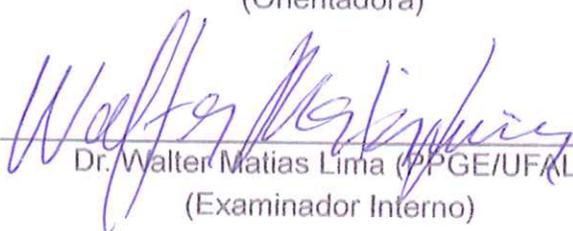
GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de abril de 2017.

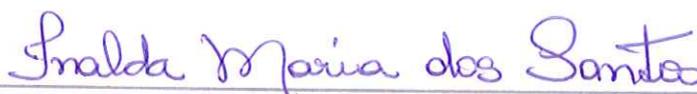
Banca Examinadora:



Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Dra. Inada Maria dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Dra. Veleida Anahí da Silva (PPGE/UFS)
(Examinadora Externa)

Aos meus pais: Gesivaldo Ferreira e Severina Ferreira, vidas no meu viver.

AGRADECIMENTOS

À minha família, luz dos meus olhos e da minha existência;

Aos meus pais, Gesivaldo Cordeiro Ferreira e Severina Gonçalves Ferreira, que, durante toda a vida, incentivaram-me e não mediram esforços para que prosseguisse com os meus estudos, mesmo diante dos momentos em que o arco-íris perdia a cor;

Aos meus avós maternos, Agapito José (*In Memoriam*) e Maria Cicera da Silva, e paternos (*In Memoriam*), Manuel Pedro Cordeiro Ferreira e Maria Cordeiro Ferreira, que, ao longo de suas vidas difíceis de trabalhadores/as nordestinos/as, proporcionaram-me lições mais significativas do que as apreendidas na Universidade;

A Jefferson Monteiro, companheiro bem presente do início ao final;

À Eugênia Freitas, minha irmã de alma, que faz das minhas conquistas sua alegria;

A Matheus Santana, afilhado amado, motivo da minha esperança no amanhã;

À minha orientadora, Professora Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes, caminhando ao seu lado, pude conhecer a realidade da pesquisa em ação para a vida do estudante e empreender sentido aos meus estudos;

Aos meus colegas da Graduação, do Mestrado e do Doutorado que partilharam comigo momentos inesquecíveis;

A Abraão Felipe de Oliveira, por sonhar comigo uma vida acadêmica desde o Ensino Médio;

À Vanessa Sátiro e à Jéssica Nascimento, com quem tenho vivido de forma ética e afetiva a vida cotidiana dos/as estudantes sonhadores/as;

A Dayvid Farias, Anna Carolina Crisanto, Líllian Ferreira, Fabiana Malta e Petra Schinneider, pelos intercâmbios epistemológicos especiais que me acompanharam nesta caminhada;

Aos meus queridos e saudosos companheiros, cuja vivência no intercâmbio em Portugal me trouxe imensuráveis aprendizados;

Aos queridos colegas: Julianna Sutareli, Jonas Arruda e Tatiany Almeida, pelo carinho no curso de Serviço Social FSSO/UFAL;

Ao Centro de Educação e ao PPGE/UFAL, que se tornaram a minha segunda casa, proporcionando-me acesso à cultura científica;

Aos/às professores/as: Walter Matias, Edna Bertoldo, Sandra Regina Paz e Geórgia Sobreira dos Santos Cêa: suas contribuições fortaleceram em mim a convicção de que o trabalho investigativo se inicia no reconhecimento do aprofundamento teórico-metodológico;

À Faculdade de Serviço Social (FSSO/UFAL), por ter se tornado um ambiente de contínuo e profundo aprendizado e rica experiência na minha incessante trajetória de sujeito aprendiz;

À Universidade de Coimbra (UC PT): Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) e a Faculdade de Letras (FLUC), onde fui acolhida para um momento significativo da minha formação enquanto licenciada em Pedagogia/Ciências da Educação. Foi nessas instituições lusitanas que tive a alegria de realizar a Mobilidade Internacional, no período de fevereiro a julho de 2013;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Estado Políticas Sociais e Educação (GEPE), pelos diálogos, às trocas e aos aprendizados que se deram ao longo dos encontros e dos debates que modificaram minha linha de vida;

Às instituições de ensino, ambas da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL), pela receptividade e pela paciência no desenvolvimento da pesquisa;

Aos/às docentes lotados/as nas instituições em que desenvolvi a pesquisa. Apesar da exaustão provocada pelo trabalho desempenhado, receberam-me e me aceitaram ao contribuírem com a pesquisa de forma paciente e gentil;

À Procuradoria Regional do Trabalho da 19ª Região do Ministério Público do Trabalho (MPT/AL), que aceitou o convite, recebeu-me e me concedeu informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa;

Ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL), pela valorosa contribuição para os estudos da temática;

Ao Sindicato dos Professores de Alagoas (SINPRO), pela presteza em colaborar com esta pesquisa;

À Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira, por sua importante contribuição na banca de qualificação;

À banca examinadora: Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva, Prof. Dr. Walter Matias e a Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, pela disposição em contribuir com este trabalho, com considerações importantes e seguras para o aperfeiçoamento desta Dissertação;

Por fim, agradeço imensamente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como à Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas (FAPEAL), ao Banco Santander e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos financiamentos das pesquisas e dos programas dos quais participei durante a graduação e o mestrado.

RESUMO

O tema desta pesquisa é bastante atual e preocupante, pois trata do trabalho docente e suas metamorfoses, culminando com a precarização da profissão. As últimas décadas do século XX e XXI foram determinantes no campo das políticas educacionais, no sentido de reconfigurar o trabalho docente, de forma a provocar situações complexas no que diz respeito à ação do docente no dia-a-dia escolar. Ao tratar desta questão, o processo de investigação considerou enquanto objetivo: investigar o processo de precarização dos docentes alagoanos, em que as políticas públicas educacionais, implantadas a partir da reforma do Estado brasileiro em meados de 1990 em diante, puseram em foco as idiosincrasias dessa profissão. O apoio teórico da pesquisa encontrou aporte nas obras de Castel (2005), Contreras (2002), Gramsci (1978, 2000, 2001), Krawczyk (2000, 2008), Marx (1996, 2000, 2008, 2010), Mészáros (2002, 2009), Neves (2005), Oliveira (2003, 2004, 2007, 2011, 2016), Pochmann (2001, 2008) e Tardif (2002). A tipologia desta pesquisa é explicativa, pois preocupei-me em esclarecer quais os fatores que contribuído para a materialização da temática. Ao percorrer esse caminho, a preocupação foi a de analisar o processo de precarização do docente em seu exercício profissional. Com o esforço investigativo, ao desvelar os determinantes históricos, políticos e sociais da reforma educacional, foi possível indicar a crescente desvalorização do trabalho docente. Para tanto, metodologia privilegiou a revisão da literatura, a análise documental e a pesquisa de campo sobre a temática. Estudei como esse processo tem ocorrido na base territorial alagoana, não perdendo de vista as relações entre o local e o global. A abordagem foi de tendência qualitativa, a qual se preocupa, acima de tudo, com a perspectiva dos sujeitos. Não se trata somente de dar voz aos sujeitos da pesquisa, ao contrário, é um ato ético em que o/a pesquisador/a sabe que está se deparando com pessoas e não objetos. Pessoas estas que têm frustrações, anseios, sonhos e decepções, cuja profissão contribui ou não para o seu bem-estar na sociedade. Os sujeitos investigados constituíram vinte e dois docentes e um membro do Ministério Público por meio de entrevistas semiestruturadas. Além disso, foi realizada uma pesquisa da base documental das políticas educacionais voltadas ao trabalho docente, bem como uma pesquisa bibliográfica para fundamentar o trabalho desenvolvido, buscando a articulação de ambas. As conclusões indicam que: os documentos oficiais são contraditórios, pois, por um lado valorizam a docência, e, de outro, no campo da prática, essa profissão é desvalorizada. Além disso, fragilizam-na ao legalizar a política de apoio à produção de vagas com vistas à ocupação das salas de aula por monitores/as. Outra conclusão indica que a classe docente (em sua totalidade) em Alagoas não tem encontrado estratégias significativas de mobilização para mudar a perspectiva das políticas públicas educacionais desfavoráveis à ação docente. Em verdade, muitas vezes, há uma apatia diante das dificuldades e da impotência crescente ao se levar em consideração a precarização do trabalho da categoria.

Palavras-chave: Reforma do Estado. Políticas educacionais. Trabalho docente. Precarização do trabalho docente.

RESUMÉN

El tema de esta investigación es bastante actual y preocupante porque es el trabajo de la enseñanza y sus metamorfosis, que culminó con la precariedad de la profesión. Las últimas décadas del siglo XX y el siglo XXI fueron fundamentales en el campo de las políticas educativas para volver a configurar la profesión docente con el fin de provocar situaciones complejas con respecto a la acción del profesor en el día a día de la escuela. Al abordar esta cuestión, el proceso de investigación consideró como objetivo: investigar el proceso precaria de los maestros Alagoas en que las políticas públicas implementadas educativos de la reforma del Estado brasileño a mediados de la década de 1990, se puso de relieve la idiosincrasia de esta profesión. El apoyo a la investigación teórica encontró contribución en las obras de Castel (2005), Contreras (2002), Gramsci (1978, 2000, 2001), Krawczyk (2000, 2008), Marx (1996, 2000, 2008, 2010), Mészáros (2002, 2009), Neves (2005), Oliveira (2003, 2004, 2007, 2011, 2016), Pochman (2001, 2008) y Tardif (2002). La metodología se centró revisión de la literatura, análisis de documentos y la investigación de campo sobre el tema. Para seguir este camino preocupación fue analizar el proceso de precarización docente en su práctica profesional. Se le dio el esfuerzo de investigación en el sentido de que para revelar los determinantes históricos, políticos y sociales de la reforma educativa fue posible indicar la creciente devaluación de la enseñanza. Por lo tanto, he estudiado cómo se ha producido este proceso en base territorial Alagoas en el momento que no he perdido de vista la relación entre lo local y lo global. Se tendencia cualitativa se considera el criterio de que esto se refiere, sobre todo, con la perspectiva de los sujetos. No se trata sólo de dar voz a los sujetos de la investigación, sino que es un acto ético en el que el / a investigador / a sabe que está frente a las personas y no objetos. Las personas que tienen estas frustraciones, ansiedades, sueños y desilusiones, cuya profesión contribuye o no a su bienestar en la sociedad. Los sujetos de la investigación consistieron en veinte y dos maestros y un miembro de la persecución a través de entrevistas semiestructuradas. Por otra parte, investigado la base de las políticas de educación destinados a la enseñanza. Como una búsqueda de la literatura se llevó a cabo en orden y apoyar el trabajo. Buscado análisis documento conjunto con la literatura. Los resultados indican que: documentos oficiales son contradictorias porque en el valor de una mano a la enseñanza, y otros; en el campo de la práctica, esto está infravalorado. Por lo tanto, se debilitó en el momento en que hay una política de apoyo a los trabajos de producción con el fin de la ocupación de las aulas por los monitores. Otro hallazgo indica que la profesión docente (en su totalidad) en Alagoas no ha encontrado estrategias significativas de movilización para cambiar la perspectiva de las políticas públicas educativas desfavorables a la acción docente. De hecho, a menudo no es la apatía en medio de las dificultades y la creciente impotencia cuando se toma en cuenta la precariedad de la categoría de trabajo.

Palavras-clave: La reforma del Estado. Las políticas educativas. Enseñanza. Precarización de la enseñanza.

ABSTRACT

The theme of this research is quite current and worrisome, since it deals with teaching work and its metamorphoses, culminating in the precariousness of the profession. The last decades of the twentieth and twenty-first century were determinant in the field of educational policies, in the sense of reconfiguring the teaching work, in order to provoke complex situations regarding the action of the teacher in the school day-to-day. In addressing this issue, the research process considered as an objective: to investigate the process of precariousness of Alagoan teachers, in which educational public policies, implemented after the reform of the Brazilian State in the middle of 1990 on, have focused the idiosyncrasies of this profession. The theoretical support of the research found contributions in the works of Castel (2005), Contreras (2002), Gramsci (1978, 2000, 2001), Krawczyk (2000, 2008), Marx (1996, 2000, 2008, 2010), Mészáros, 2001), Neves (2005), Oliveira (2003, 2004, 2007, 2011, 2016), Pochmann (2001, 2008) and Tardif (2002). The methodology focused on literature review, documentary analysis and field research on the subject. In this way, the concern was to analyze the process of precariousness of the teacher in his professional practice. With the investigative effort, in revealing the historical, political and social determinants of educational reform, it was possible to indicate the increasing devaluation of teaching work. Therefore, it was studied how this process has occurred in the Alagoan territorial base, not losing sight of the relations between the local and the global. The approach was qualitative, which is concerned, above all, with the perspective of the subjects. It is not only a matter of giving a voice to the research subjects, but rather an ethical act in which the researcher knows that he is encountering people rather than objects. People who have frustrations, longings, dreams and disappointments, whose profession contributes or not to their well-being in society. The subjects investigated constituted twenty-two teachers and a member of the Public Ministry through semi-structured interviews. In addition, a research was carried out on the documental basis of educational policies aimed at teaching work, as well as a bibliographical research to base the work developed, seeking the articulation of both. The conclusions indicate that: official documents are contradictory, since on the one hand they value teaching, and, on the other, in the field of practice, this profession is devalued. In addition, they weaken it by legalizing the policy of supporting the production of vacancies for the use of classrooms by monitors. Another conclusion indicates that the teaching class (in its totality) in Alagoas has not found significant strategies of mobilization to change the perspective of public educational policies unfavorable to the teaching action. In fact, there is often an apathy in the face of difficulties and the growing impotence of taking into account the precariousness of the work of the category.

Keywords: State Reform. Educational policies. Teaching work. Precariousness of teaching work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1 – Mapa da revisão de literatura.....	37
Figura2 – Posição da cidade de Maceió no mapa do Brasil.....	48
Figura3 – Posição da localização das regiões administrativas da cidade de Maceió onde foi desenvolvida a pesquisa de campo.....	48
Figura4 – Distribuição de corte nos ministérios.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Base documental.....	40
Quadro2 – Conseqüências das novas formas de trabalho para a docência.....	69
Quadro3 – Vencimentos básicos jornada de trabalho (20 horas).....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEREST	Centro de Referência em Saúde do Trabalhador
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CODEMAT	Coordenadoria de Defesa do Meio Ambiente de Trabalho
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DOE/AL	Diário Oficial do Estado de Alagoas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FDA	Faculdade de Direito da Universidade Federal de Alagoas
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FLUC	Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

FORPAF/AL	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPCE	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GEPE	Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira
GERE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFET	Instituto Federal de Educação e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MPT/AL	Ministério Público do Trabalho de Alagoas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OGPE	Organização e Gestão dos Processos Educativos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPOGTE	Projeto Político Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PBF	Programa Bolsa Família
PFZ	Programa Fome Zero

PROUNI	Programa Universidades Para Todos
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileiro
REUNI	Reestruturação e Estruturação das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/AL	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas
SINEPE/AL	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino
SINPRO	Sindicato dos Professores de Alagoas
SINTEAL	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas
SRTE/AL	Superintendência Regional do Trabalho e Emprego
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TJ/AL	Tribunal de Justiça de Alagoas
UC	Universidade de Coimbra
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	24
2.1	Problematização da temática.....	24
2.1.1	Recorte do objeto de estudo: território, tempo e espaço.....	26
2.1.2	Precarização: aspectos teóricos.....	30
2.2	Aspectos gerais do percurso teórico-metodológico.....	33
2.2.1	O estado da arte em relação ao objeto de estudo.....	35
2.2.2	Procedimentos para a realização da pesquisa documental: fontes oficiais.....	39
2.2.3	Pesquisa de campo: diálogos intermitentes.....	47
3	REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: PÓS-REGIME DITATORIAL.....	54
3.1	A reforma do Estado brasileiro a partir dos anos 1990.....	54
4	TRABALHO DOCENTE: A PRECARIZAÇÃO EM DEBATE.....	66
4.1	Precarização do trabalho docente: o olhar dos sujeitos.....	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	85
	APÊNDICES.....	90
	ANEXOS.....	107

1 INTRODUÇÃO

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê (ARTHUR SCHOPENHAUER).

Quando se trata de discutir a questão do trabalho, não é possível passar ao largo das ideias de Marx (1818-1883)¹. O mundo dos/as homens/mulheres tem na sua base constitutiva a reprodução social por meio do trabalho, considerado pelo filósofo da *práxis*, Marx (1996, 2000, 2008, 2010), como categoria fundante do ser social numa perspectiva ontológica. Lessa e Tonet (2011, p. 35) defendem que “a reprodução social nada mais é do que uma síntese da singularidade em articulação com a totalidade”. Essa síntese se caracteriza pelo desenvolvimento da história das sociedades organizadas por um conglomerado de indivíduos, em que organizam modos de produção que a humanidade tem vivenciado até os dias de hoje.

Para Marx (2008, p. 12-13), o “lugar da mediação efetiva do trabalho como elemento universal da socialização da humanidade era substituído, na visão da economia política, pelo imperativo da atividade produtiva capitalista como uma lei absolutamente natural”. Inexiste uma lei natural que regule as relações de trabalho, em hipótese alguma, o trabalho é ação natural, antes é fruto de relações sociais de produção e criação de uma segunda natureza. Portanto, é nessa perspectiva que assumo a referência marxiana.

Na dinâmica capitalista, o trabalho possui caráter duplo e contraditório. Cêa e Paz (2015) elucidaram essa característica à luz das teóricas clássicas, problematizando a tônica que “o trabalho, elemento constitutivo e distintivo do homem, promove, na produção capitalista, sua desumanização” (CÊA e PAZ, 2015, p. 3).

A busca desenfreada pelo lucro (no caso da burguesia, para se perpetuar no poder e expropriar a classe trabalhadora; especificidade do proletariado, no intuito de prover sua subsistência), passou a ser a contradição central da vida dos sujeitos no projeto de sociabilidade burguês. Essa busca pelo lucro só se realiza mediante a apropriação do trabalho (MARX, 2008). Uma das fortes contradições do sistema capitalista repousa na apropriação da força de trabalho do proletariado, única substância que cria valor, pela classe dominante.

O trabalho, que necessita de dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos e humanos, de forma perversa, é apoderado pela burguesia em condições degradantes e aviltantes. É espremida da classe trabalhadora toda a sua capacidade produtiva, e em troca são devolvidas migalhas do capital. Nesse projeto de sociedade, a categoria trabalho se

¹ Maior filósofo da história da humanidade. Analisou, estudou e teorizou sobre a dinâmica das relações do mundo dos homens tendo como guisa explicativa o trabalho enquanto categoria fundante do ser social.

materializa na condição de trabalho estranhado, que se manifesta em três dimensões: quanto ao produto, quanto ao processo e quanto ao gênero humano.

O trabalho estranhado é uma condição alheia à natureza do homem, pois, nessa experiência, o sujeito sai de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital e passa a não reconhecer o seu gênero humano. A vida produtiva é, pois, a vida genérica e “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a existência” (MARX, 2008, p. 84-85).

O trabalhador, relegado a uma mercadoria barata, torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, ou seja, “a efetivação do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa é a objetivação do trabalho” (MARX, 2008, p. 90). O estranhamento por parte do trabalhador causa a falaciosa interpretação de que “ele não é o que é o produto do seu trabalho”. Ou ainda, quanto mais o/a trabalhador/a se desgasta trabalhando, mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio, que ele/a cria diante de si; quanto mais pobre se torna ele/a mesmo, seu mundo interior, menos pertence a si próprio/a (MARX, 2008).

Essa relação possibilitou que Marx (2008, p. 82) identificasse que a realidade do estranhamento provocado pelo trabalho desta natureza no/a trabalhador/a se dá na medida em que “quanto mais rico de espírito de trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador”. Há um desconhecimento das bases estruturantes do processo aviltante decorrente desta relação, pois:

A égide do modo de produção capitalista traz em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento do trabalho humano, uma vez que seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação de trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privada. (MARX, 2008, p. 16).

Os “Manuscritos, Econômicos Filosóficos” (2008), representados na citação acima, permite que compreendamos a intencionalidade do sistema do capital. Tudo nessa organização é controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta as necessidades humanas reais. A produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua consequente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente (MÉSZÁROS, 2009, p. 11).

A classe trabalhadora não somente está relegada dentro desse sistema ao trabalho estranhado, mas, também, é açoitada paulatinamente ao agravamento das relações dessa forma de ser do trabalho na sociedade burguesa. Ainda que o trabalho seja um elemento

mediador e ineliminável de qualquer projeto de sociabilidade humana, na experiência moderna, sob a batuta do sistema sociometabólico do capital, ele aterroriza numa dimensão de sujeição uma classe (trabalhadora) em detrimento da manutenção da vida perdulária de outra (burguesa). Controlar a força de trabalho e o preço da força de trabalho é imprescindível para a manutenção do modo capitalista de produção. E um dos mecanismos fundamentais para isso é o papel que o Estado possui, mediando as relações sociais antagônicas entre as classes.

As análises acerca da precarização da classe trabalhadora docente estabelecem um paralelo direto a partir do processo de reestruturação do Estado nacional, cujo resultado é a maximização de sua atuação a favor da economia burguesa e à redução de gastos nas áreas sociais.

Não tinha atentado para essas questões até o momento em que me vi na condição de trabalhadora, mas não qualquer forma de trabalho, e, sim, o trabalho docente. Sonhei em ser docente ainda menina. Quando minhas reminiscências vêm-me à mente, vejo-me brincando e me divertindo com lápis, cadernos, quadros de giz (atualmente denominado de “quadro branco”) e sempre rodeada de alunos e alunas.

Ao dar continuidade aos sonhos, entrei no curso de Pedagogia, aos dezessete anos, no ano de 2010, e recém-saída do Ensino Médio, pois o ano letivo só iria ser concluído em meados de junho. Diante da inserção na Universidade, a transição foi significativa, pois carregava o sonho de me tornar professora, e era aluna do curso de Pedagogia (Licenciatura). Muito havia mudado: determinei-me a superar o campo das minhas dificuldades próprias à nova dinâmica existencial em que me encontrava. Dou-me, pois, o direito de confessar: a Academia desconhece a vida e a história de vida dos sujeitos que nela ingressam. Nisto segui, e estou neste momento a relatar um pouco do tanto que vivi.

Meu primeiro ano na graduação foi destinado às disciplinas e à bolsa de permanência². Neste período, importava alcançar meus objetivos, por isso, prestei serviços administrativos na Universidade no cumprimento dos termos da referida bolsa. Os dois primeiros anos da graduação passaram-se e os estudos, assim como as leituras, avançaram. Passei a entender um pouco mais sobre a dinâmica da Academia. Vi outros/as estudantes terem acesso à oportunidades valiosas que fundamentam o tripé da Universidade, do qual até então só conhecia uma faceta. Tomei conhecimento de outros programas e ações da Universidade: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de

² É um programa de apoio estudantil da UFAL.

Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), Monitoria e Grupos de Pesquisa.

Dois anos de Universidade e sentia que, embora avançasse com as disciplinas e tivesse um vínculo como bolsista, precisava viver mais o mundo da Academia: havia iniciado um novo modo de inserção acadêmica. Fiz seleção para o Programa de Monitoria da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e, em 2012, fui aprovada para acompanhar a turma do 4º período no curso de Pedagogia, na disciplina Projeto Político Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar (PPPOGTE). A experiência foi rica, pois a disciplina possui relevância na formação docente, ao colocar o discente em contato com a gestão escolar, permitindo conhecer o campo da gestão da escola pública.

Participei do Programa de Formação Continuada (UFAL SEE-AL/MEC SESU 2011-2012) intitulado “Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior: responsabilidade social de todos”, cuja proposta surgiu diante do baixo índice de qualidade da educação pública no Brasil – e, por conseguinte, no estado de Alagoas –, provocando o ingresso de estudantes com fragilidades no campo cognitivo, gerando desmotivação dos mesmos frente às demandas e exigências acadêmicas, além de limitar a ação docente, tendo em vista sua vulnerabilidade para lidar com os problemas de leitura, escrita e raciocínio.

Graduação concluída. Apesar de ter sido monitora na graduação, sentia-me frágil frente à condição de docente na escola pública. Estava insegura em relação à profissão e atribuo isso às disciplinas de Estágio Supervisionado, que pouco contribuíram à ação educativa. Até que consegui meu primeiro vínculo como professora. Nesta perspectiva, me encontrei na docência. A qualidade de estudante do curso de Pedagogia forjou a identidade docente. Passei a ter como propósito a superação das lutas diárias (ausência de apoio pedagógico, infraestrutura precária, desencanto com a profissão relativo aos/as docentes mais experientes, etc.). Enfrentei, assim, uma faceta advinda das metamorfoses do mundo do trabalho – a precarização do trabalho docente – logo na inserção da jornada como docente. Os profissionais da área da educação têm se reduzido, em sua grande maioria, a reproduzir informações destituídas de sentido tanto para eles/as quanto para os/as alunos/as. Neste palco de degradação da profissão, o que resta?

Quanto a mim, particularmente, a escolha foi tênue – o vínculo flexível e provisório ou permanecer desocupada –, a opção foi imediata: entrar numa sala de aula da educação básica no ensino fundamental com vinte e sete crianças, em cada turno, com vários níveis de aprendizagens e faixas etárias, e ter como certeza a imprevisibilidade acerca do êxito do trabalho. Não havia tempo concreto para estabelecer raízes identitárias com os/as alunos/as e

procurar alfabetizá-los/as, tendo em vista que, ao término do contrato de seis meses, outro/a estagiário/a me substituiria.

Vivenciei precocemente a desilusão com o trabalho docente. Preparei-me durante a graduação em Pedagogia (Licenciatura) para realizar o sonho de ser docente e atuar na educação básica; eis que a realidade mostrou-se perversa. Percebi que havia sido enganada, pois acreditei em professores/as que me confirmavam o desejo de exercer essa função e significavam a docência em plenitude. Entretanto, a prática em sala de aula revelou-se desencantadora, pois não havia quaisquer possibilidades de realizar um trabalho orgânico na escola.

De certa forma, isto me fez compreender a realidade a partir da realidade que se desenhava. Com isso, cresceu a inquietude ante tantas problemáticas e passei a problematizar a função docente no contexto atual. Pensei, então, em pesquisar a realidade concreta da ação docente. Com a experiência do PIBIC, vi a possibilidade de realizar os estudos no Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UFAL. Os processos de pesquisa no PIBIC revelavam-me que o acesso ao campo de trabalho era árduo. De outro lado, compreendi o necessário exercício da articulação entre teoria e empiria.

As histórias e as memórias colhidas nas fontes documentais e a realidade concreta das quais sou parte e com as quais dialogo, referem-se à necessidade de investigar o processo de precarização do trabalho da classe docente, cujo fio condutor é a unidade do diverso. Pelo exposto, é fundamental esclarecer que o tema de investigação desta pesquisa nasceu desse amplo movimento existencial e concreto em que me vi, de forma complementar, em duas faces diversas, mas não antagônicas, isto é: a docência e a pesquisa. Com isto, delineei o objetivo geral desta investigação: analisar o processo de precarização do trabalho da classe docente, cujo ponto de partida encontra-se na reforma do Estado brasileiro da década de 1990. Os desdobramentos deste objetivo entrelaçam-se a outros, que definiram os caminhos percorridos:

- Construir o estado da arte acerca das produções da temática precarização do trabalho docente;
- Identificar as concepções teóricas em voga acerca do conceito de precarização do trabalho;
- Contextualizar a reforma educacional da década de 1990;

- Analisar o olhar dos sujeitos docentes por meio de uma pesquisa empírica em duas escolas estaduais da 13ª Gerência Regional de Educação de Alagoas (GERE), em relação à precarização do trabalho docente.

Para dar conta dos objetivos da pesquisa³, o estudo em questão caracterizou-se como qualitativo, uma vez que esse tipo de pesquisa “[...] aprofunda a compreensão dos *fenômenos que se investiga* a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p. 1, grifos da autora). A pesquisa empírica, realizada em duas instituições da rede estadual alagoana, teve como objetivo conduzir a análise e chegar a novas conclusões a partir do campo de estudo “do real antes de interpretá-lo pela mente” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 23).

A condição docente na contemporaneidade motivou-me para a realização desta pesquisa. O interesse pela temática, além de se relacionar com meus estudos na graduação em Pedagogia, avançou a análise acerca das tensões e das contradições que a dinâmica da sociedade moderna na contemporaneidade imputa ao mundo do trabalho, com ênfase à categoria docente. Tal categoria tem sido submetida socialmente a um processo de esgotamento laboral (LIMA, 1996), que, em relação ao âmbito educativo, materializa-se, também, devido às expressivas demandas que contribuem para a precarização das relações de trabalho.

Neste sentido, ao lidar com um objeto de estudo eivado por contradições e tensões na cena contemporânea, que vem se aprofundando desde a década de 1990, minha intencionalidade coaduna com a conceituação de Gil (2008, p.46), pois tal empreitada “esclarece quais fatores” contribuem para a ocorrência da problemática da precarização do trabalho docente na particularidade Alagoana, especificamente na rede pública estadual de ensino.

Para tanto, cabe ressaltar a importância de direcionamento da guisa analítica às fortes turbulências, sob o prisma conjuntural, mundial, brasileira, assim como na vida alagoana, que o recorte temporal da década de 1990 possibilita para o aprofundamento do tema, tendo em vista a importância das bases políticas, sociais e econômicas firmadas. Interessou-me, prioritariamente, lançar luzes para, a partir do constructo social, entender o significado da precarização do trabalho docente na rede estadual de ensino alagoana, bem como suas principais consequências e impactos.

³ O projeto da pesquisa em tela foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, por meio da Plataforma Brasil, e aprovado em setembro de 2015 (Apêndice 2), cujo nº do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é 46990015.6.0000.5013.

Os principais procedimentos metodológicos do estudo incluíram pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Para tanto, além da imersão empírica, utilizei a pesquisa bibliográfica e documental, fundamentadas, respectivamente, em Lakatos e Marconi (2011) e Bardin (2009).

Deste modo, estruturei o presente texto em quatro seções, que expressam o percurso do trabalho em seus aspectos teórico-metodológicos da pesquisa no campo empírico e do movimento de reflexão que deram o tom deste esforço no movimento real. A primeira seção é a introdução, que contextualiza minha trajetória de vida e correlaciona-a com a temática que investigo. Início a problematização do objeto de estudo em consonância com os objetivos, geral e específicos, da pesquisa.

A segunda intitulada “Contextualização do objeto de estudo” apresenta a investigação em si. Para isso, realizei uma articulação entre os motivos pessoais que me levaram à escolha do tema e as questões metodológicas que perpassam a investigação. Neste sentido, o roteiro escolhido para esta seção vai do lugar da pesquisadora em relação à pesquisa: motivações pessoais; trilha investigativa; rastros da memória e até como se construiu a temática; delineamento do objeto de estudo e trilhas metodológicas. A relação entre objeto e sujeito de pesquisa é determinante para esta análise, uma vez que a pesquisadora esteve implicada no objeto em atividade profissional.

Na terceira “Reforma do Estado Brasileiro Pós Regime Ditatorial”, o objetivo principal encontra-se em discutir como tal reforma assumiu capilaridade no âmbito da sociedade civil. Confiro especial atenção à reforma do Estado brasileiro e suas implicações na reforma educacional principiada nos anos de 1990. Ao adentrar neste processo, é possível estabelecer algumas mediações sobre os impactos reverberados no tocante à problemática da precarização do trabalho docente.

Por fim, a quarta seção, “Precarização do trabalho docente”, se inicia a partir de uma leitura da categoria trabalho enquanto categoria fundante do ser social numa perspectiva ontológica. Neste momento, discuto a precarização do trabalho docente mediante o olhar dos sujeitos imersos no processo na Terra dos Marechais. A cotidianidade do trabalho docente na experiência alagoana, de acordo com a empiria, corporifica o processo social de metamorfose das relações de trabalho quanto à precarização do trabalho da categoria. O presente texto triangula a base teórica, as falas dos/as sujeitos e o campo da pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Nós vos pedimos com insistência, nunca digam: isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que corre o sangue. Em que o arbitrário tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza. Não digam nunca: Isso é natural, a fim de que nada passe por imutável (BERTOLT BRECHT).

Penso que possivelmente a partir daqui passa a fazer sentido a eloquência da teoria social de Marx que – vincula-se a uma concepção de realidade polêmica e crítica, crítica do senso comum – junto ao objeto de estudo, nomeadamente: Trabalho docente: a precarização em debate. O desafio que se postula é o compreender o real (objetivo) refletindo acerca dos obstáculos que podem e precisam ser superados (ideal). Esta seção não tem por finalidade apenas expor as “mazelas” da educação local a partir da temática estudada, interessa-me prioritariamente lançar luzes para a reflexão do constructo social decisivo para a constituição do objeto.

2.1 Problematização da temática

“Sim. Considero uma precarização manter esse sistema (digo modelo) de monitoria com tempo determinado de contrato, sem tempo para formação, planejamento, com remuneração diferenciada” (ENTREVISTADO 1).

Esta fala que selecionei para iniciar o tópico em tela é bastante reveladora da situação de precarização da classe de trabalhadores da área de docência no estado de Alagoas. Desde o início dos anos 2000, os diferentes governos não promovem concursos públicos, defasando a área de educação, principalmente na reposição da mão-de-obra docente. Ademais, há a inserção de monitores que não concluíram seus cursos de graduação e, por conta disso, são profissionais mal remunerados, entretanto, sentem-se na difícil tarefa de assumir o papel do docente. Com isso, a precarização atinge o cotidiano de centenas de professores/as da rede pública estadual de ensino de Alagoas.

A precarização tem diversas facetas e a presença de monitores e a ausência de concurso público para professores efetivos é apenas uma delas. Por isto pergunto: docência? O que é? De início, posso afirmar que é um termo que me dá identidade. Portanto, com o sonho na cabeça e os pés na realidade, no ano de 2009, então aluna da rede pública estadual de ensino, cursando o 3º ano do Ensino Médio, vivenciei um dos pilares do tripé da Universidade pública, a extensão. Este contato transformou-se no que considero como

determinante em minha trajetória enquanto pessoa histórica: o sentimento de que a realidade precisa ser transformada, não só interpretada.

Na ocasião, tinha apenas o desejo de me tornar professora. Particpei do processo seletivo para o provimento de vagas do Pré-Vestibular Comunitário Conexões de Saberes, do ano de 2009, e tive a oportunidade de ficar dentro das cem vagas destinadas à minha comunidade. A partir daí, a vontade incessante de me tornar professora robusteceu-se e passou a ser passível de concretização.

A despeito do que revelavam as estatísticas, consegui ser aprovada no vestibular, que, em certo sentido, foi uma vitória, pois o campo da experiência enquanto aluna da rede pública estadual de ensino, atravessando as dificuldades advindas do sistema público de educação em Alagoas e destituída do direito de cursar as disciplinas matemática, química e física (porque não foram, à época, ofertadas no currículo do Ensino Médio), poderia fazer com que engrossasse as estatísticas.

Como aluna da disciplina Organização e Gestão dos Processos Educativos (OGPE), conheci o trabalho da professora Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes e seu Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE). Isto me motivou para inserção no GEPE e, assim, tornei-me bolsista (PIBIC). Posteriormente, passei a ser orientanda da referida professora no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Naquele momento, a gestão educacional era um tema que me despertava bastante interesse. Fiz a seleção para o grupo e pouco depois, lá estava participando de um grupo de pesquisa e de uma experiência de monitoria. A Universidade estava fazendo ainda mais sentido para mim.

A partir das atividades do GEPE, desenvolvi no PIBIC um processo de investigação científica correspondente aos períodos 2012-2013 e 2013-2014. No primeiro, a partir da recuperação virtual da memória histórica documental alagoana, desvelei as novas facetas da produção das fontes documentais virtuais da educação alagoana. A inquietude tomou-me e possuía várias atribuições acadêmicas, de modo que mergulhava cada vez mais nos estudos. Entretanto, conheci o outro lado da vida acadêmica: em maio de 2012 deflagrou-se um período de greve das Universidades Federais que durou quatro meses. Embora tivesse várias atribuições relacionadas às minhas atividades, o ritmo havia mudado. A dinâmica da Universidade diante do movimento grevista me despertou o interesse pelo movimento sindical dos/as docentes por meio das assembleias. Tal situação significou a oportunidade de viver a luta política da classe trabalhadora da área educacional.

Foi um ano atípico, no qual participei do processo seletivo que marcou a minha trajetória acadêmica. No referido período, candidatei-me a uma vaga do Programa Santander

Universidades, pelo Edital de Bolsas Luso-Brasileiras (2012-2013). No fim da greve, algumas mudanças se estabeleceram e uma delas era a concentricidade da realização da Mobilidade Acadêmica Internacional, na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, no período de fevereiro a julho de 2013. Em setembro, fez-se necessário trabalhar à burocracia necessária para a experiência vindoura.

Mesmo tendo que suspender um semestre do ano letivo na UFAL, esta foi uma experiência que me proporcionou crescimento cognitivo e humano. Além de cursar disciplinas do campo das Ciências da Educação, na ocasião, cursei a disciplina de Introdução à Investigação Histórica, do primeiro ano⁴ da Licenciatura em História, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Desenvolvi um olhar diferente sobre a prática educativa por meio das exposições didáticas acerca do ofício da investigação histórica, e, assim, surgiam novas demonstrações das aptidões do/a professor/a de ciências humanas para a difícil tarefa de despertar nos/as alunos/as da educação básica o interesse pela apropriação e produção do saber.

O retorno da mobilidade internacional e a finalização do primeiro período do PIBIC (2012-2013) levou-me ao projeto do TCC, intitulado “Fontes Documentais Virtuais: uma análise sobre as duas últimas décadas das políticas educacionais em Alagoas”⁵; através dos documentos oficiais das duas últimas décadas do século XX, tive aproximação junto ao presente objeto de investigação. Nesse movimento, conheci, por meio da base documental disponível na ambiência virtual, aspectos relacionados ao horizonte de análise das políticas públicas educacionais traduzidas nos documentos oficiais das duas últimas décadas de 1990 em diante no estado de Alagoas.

2.1.1 Recorte do objeto de estudo: território, tempo e espaço

No momento em que iniciei a pesquisa exploratória de campo, tive muitas surpresas. Entretanto, o contato amigável com os/as professores/as me fez perceber a realidade de precarização diária em que estão inseridos/as. Nestas falas, é visível a angústia de um/a entrevistado/a ao responder a seguinte pergunta: sente-se preparado (a) para exercer a função docente, diante das exigências para o exercício docente?

⁴ Do Departamento de História, Arqueologia e Artes/Seção de História, ministrada pela Profa. Msc. Assistente Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro.

⁵ Monografia apresentada ao Curso de Graduação de Pedagogia Licenciatura UFAL, 2014 sob a orientação da professora Dra. Elione M. N. Diógenes que teve como banca examinadora, a Professora Dra. Roseane Maria de Amorim e a Professora Msc. Elizabete Amorim de Almeida Melo.

“Sim, o problema é que o sistema não está preparado para as exigências do mundo moderno, e nem a comunidade escolar” (ENTREVISTADO 2).

“Sim, porém é muita cobrança para um sistema falho” (ENTREVISTADO 3).

A partir dessas respostas, fui me envolvendo mais ainda na pesquisa. Com isso, cheguei à constatação, durante todo o processo, de que: se existe um tema que precisa ser pensado a partir da referência dialética, este é o trabalho docente. Complexa e intrincada, profundamente eivada de diferentes conexões relacionais, a temática, em si, exige do/a pesquisador/a um grande esforço no sentido de investigá-la para além das aparências, pois “[...] o pensamento dialético é o órgão do despertar histórico” (BENJAMIN, 2007, p. 51).

No campo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2010), a profissão docente tem sido muito estudada, sendo enfatizado mais os aspectos didáticos da prática docente. Não é o meu caso. Aqui, pesquisei e analisei a realidade da prática docente a partir das políticas educacionais implantadas em 1990, cuja reforma do Estado brasileiro foi determinante para consolidar as transformações que permeiam a temática.

Em consequência, problematizar acerca da educação, com foco em Alagoas, é recuperar a narrativa e as motivações que orientaram o modo como foi delineada a vivência histórica e, de certa maneira, é exercitar a memória dos fatos sociais que compuseram ao longo dos anos a atual configuração educacional que temos contemporaneamente na Terra dos Marechais (VERÇOSA, 1997). Este é o pressuposto que orienta esta investigação acerca da precarização do trabalho docente.

Pensemos na resposta desse entrevistado/a ao ser questionado sobre a política educacional de Alagoas:

“Tem que mudar muito, principalmente no que diz respeito aos valores desenvolvidos na escola e no Estado. Voltar para uma educação mais humanista e não tão capitalista como está” (ENTREVISTADO 4).

Para entender como foi constituído o estereótipo da má qualidade na área educacional, foi preciso associar os diversos índices negativos que o estado de Alagoas possui, em especial, quanto ao analfabetismo. Além do mais, se tem um baixo índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e alta taxa de violência. Com efeito, existe uma necessidade de analisar os processos e superar a realidade concreta. A relação global *versus* local interfere diretamente na concepção educacional do estado e corrobora para o objeto em tela. É este

estreitamento que produz diferenças e que Santos (1998) problematiza sobre as novas relações entre a natureza e a ciência moderna.

Desde o século XX, o modo de produção capitalista, ao construir o novo bloco histórico⁶ (conteúdo econômico-social e forma ético-política), mantém até os dias atuais suas características essenciais. Das mudanças que vêm se processando mundialmente no modo de produção vigente nas últimas décadas do século XX, aos anos iniciais do século XXI, tem se materializado novas alterações na forma de organização do trabalho e da produção. As relações de poder continuam dando movimento à teia contraditória, inerente às relações sociais capitalistas (NEVES, 2005).

As metamorfoses estabelecidas são cristalizadas em processos que entranham às relações de poder e das próprias tentativas de, por um lado, legitimar o poder da classe dominante (hegemônico), e, de outro, lutar pelas trincheiras da resistência popular da classe historicamente dominada. A dinâmica estrutura-se a partir de uma coalizão de forças, e se relaciona com a complexa relação de forças entre uma alteração radical dessas relações ou a manutenção das mesmas.

Diante disso, a reestruturação produtiva, que perpassa mudanças objetivas no mundo do trabalho, tem configurado novas demandas à educação. A reestruturação produtiva almeja a superação da crise estrutural que assola o capitalismo. Conforme salienta Harvey (2011, p. 97),

1) redefinição das bases da economia-mundo através da reestruturação produtiva e das mudanças no mundo do trabalho; 2) a ofensiva ideopolítica necessária à construção da hegemonia do grande capital, evidenciada na emergência de um novo imperialismo de uma nova fase do capitalismo, marcada pela acumulação com predomínio rentista.

As políticas públicas educacionais do país, em conformidade com os ditames de organismos internacionais, apresentam-se como parte fundamental do reordenamento do Estado-nação brasileiro, cujo resultado é a minimização de sua atuação na economia e a redução drástica de gastos nas áreas sociais. As formas de flexibilização do trabalho têm demonstrado uma faceta perversa da precarização, porque restringem, dividem e comprometem o trabalho, dificultando a mobilização e a organização da luta das classes fundamentais da sociedade capitalista.

A precarização do trabalho do/a docente nas relações de trabalho é, em si, imperativa do capital (reestruturação produtiva). A compreensão do *constructo* sócio-histórico que deu

⁶ Para Gramsci (2000), a categoria bloco histórico é a articulação interna de uma situação histórica precisa.

origem à profissão docente faz-se essencial. A crescente problemática investigada neste momento histórico caminha com a afirmação/negação da profissão no imane movimento assentado na contradição que embasa a complexidade da vida em sociedade.

Sobre o trabalho docente, Schwartz (1988) explica que essa experiência não se limita à produção de resultados, mas é um processo de formação e de aprendizagem que modifica os conhecimentos e a identidade do/a trabalhador/a e suas próprias relações com o trabalho. Foi possível perceber que a docência diz respeito a uma atividade cognitiva, que fora pensada num plano abstrato/concreto. A característica básica é a apropriação de conhecimentos, sendo seus pressupostos a produção e a socialização. O circuito por inteiro valoriza as capacidades cognitivas dos sujeitos envolvidos (LEONTIEV, 1978; DUARTE, 2004; BEZERRA, 2009).

A escola é uma instituição histórica, na qual se estabelecem as práticas do trabalho docente. Àquela é exigência das determinações do capitalismo, cuja finalidade é a de qualificar a força de trabalho para o processo de produção. Essa instituição configura-se de modo dual nas relações sociais. A construção da sociabilidade está alicerçada sobre o trabalho social: “os homens passarão a se encontrar para efetivar sua vocação de ser mais, de humanizar-se” (MORAES; PAULA; COSTA, 2013, p. 102-105).

A educação é, portanto, uma mediação entre o indivíduo, a sociabilidade e a história humana. “Na atual forma de organização social capitalista a educação escolar se generaliza, mas continua a realizar-se predominantemente sob o caráter conservador e reacionário de reprodução das relações sociais vigentes” (ibidem, p. 105). A vontade educativa personificada na consciência e na ação dos/as educadores/as, movimenta-se no entendimento da realidade social.

Isso porque, apesar dos condicionantes históricos, o ser docente lida com a precarização de seu trabalho, que nesta conjuntura tem corroborado para que o sujeito docente, na particularidade brasileira, e especificamente alagoana, conforme salienta Alves (2011, p. 9), metamorfoseie-se “em insumo, e não um recurso humano do processo de aprendizagem”. Isto é alarmante, sobretudo, em face às necessidades concretas histórico-sociais que a educação e o trabalho docente ocupam na sociedade numa perspectiva emancipatória. É por meio desse momento conjuntural que se faz a análise acerca das transformações do mundo do trabalho docente e os impactos que o assolam. De acordo com Neves (2005, p. 89):

Trata-se de uma história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira; uma história que também tem sido de tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda para manter a utopia socialista e de crescimento e fortalecimento da *pedagogia da hegemonia*, por intermédio da repolitização das relações de produção/redefinições da relação entre sociedade civil e sociedade política.

No transitar entre a análise conjuntural e a centralidade do trabalho docente, é possível vislumbrá-lo à luz das transformações do mundo do trabalho, por meio do processo produtivo que corrobora para a desvalorização do mundo dos homens em detrimento do mundo das coisas. A esse respeito, a seguir realizo uma discussão conceitual acerca da temática desta dissertação com a finalidade de pontuar, por meio das leituras realizadas, o conceito de precarização que me ajudou a desvelar o objeto de estudo.

2.1.2 Precarização: aspectos teóricos

Ao realizar o contato com os/as professores/as sobre a questão da precarização do trabalho docente e como esta se manifesta concretamente no seu ambiente de trabalho, sublinho a seguinte resposta:

“É um processo de adaptações a várias situações. Não existem outras escolhas. Estamos prisioneiros nesse sistema de faz de conta” (ENTREVISTADO 5).

Este diálogo perpassa a construção do espaço relacional e diz muito sobre a construção de crenças e valores, que legitimam ou não determinada concepção de sociedade. A precarização do trabalho permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social. A compreensão favorece, com isso, o fortalecimento de uma proposta contra hegemônica de organização societária. Para tanto, ir à raiz do conceito possibilita desnudar a realidade aviltante das reformas estruturais do Brasil, no plano político, responsáveis pela consolidação do projeto de formação do novo homem coletivo (NEVES, 2005).

Segundo o dicionário Aurélio Buarque da Língua Portuguesa, o vocábulo *precário* significa algo “inseguro, não instável. Escasso; insuficiente. Incerto; pouco durável. Pobre; difícil; minguado; estreito. Frágil; débil; delicado. Que não é nosso, que se possui por mercê ou por empréstimo. E, também, indivíduo sem vínculo de trabalho permanente”. (FERREIRA, 1999, p. 551). Num idioma tão polissemântico como a Língua Portuguesa, os conceitos que dele decorrem têm a necessidade imanente de contextualização. Quando refiro-me que isto ou aquilo é precário, há, então, a necessidade de assinalar que isto ou aquilo é precário em relação a algo, especificamente.

A temática que dá direção ao estudo desta investigação demanda pela delimitação de uma das significações da precarização, e, por isso, analisa o trabalho docente a partir do pressuposto de que, com o fenômeno da mundialização do capital⁷, em escala mundial, expandida à reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, torna-se necessário observar o trabalho, não apenas em termos de condições objetivas – que podem atenuar os efeitos da precarização –, mas, também, por meio das condições subjetivas, que dizem respeito ao modo como os interesses e desejos particulares dialogam com as características do mundo do trabalho.

Na década de 1990, no Brasil, ocorreu – por meio da disseminação do consenso⁸ na sociedade civil⁹ – um retrocesso na luta da classe trabalhadora, caracterizando-se como um período de composição, consolidação e aprofundamento da hegemonia burguesa com ações neoliberais de terceira via que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia.

Para Duriguetto (*apud* NEVES, 2005, p. 97), “essa nova sociedade civil organizada é concebida como uma esfera pública não-estatal de cidadania, como espaço de interação social que, também homogeneamente, aglutina esforços na direção do bem comum, do interesse público”. Ocorre que o bem comum, postulado a partir da disseminação dessa nova organização social, tem reverberado num processo de desertificação da condição do trabalho frente às formas que oscilam entre a superexploração e a própria autoexploração da força de trabalho em escala global. Desta conjuntura, desponta o discurso falacioso em defesa da flexibilização das relações no âmbito do trabalho, resguardadas pela lógica dominante enquanto estratégia para a preservação dos empregos e da contenção do desemprego.

No entanto, de acordo com Neves (2005), a nova pedagogia da hegemonia vem se processando no Brasil justamente pelo Estado e pela própria burguesia, que se ocupa, por meio de ações políticas e culturais, de disseminar ações voltadas para a mobilização política, pautada em soluções individuais, ações para repolitização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora e ações voltadas para a criação de novos sujeitos políticos coletivos, que não dimensionam no mundo do trabalho potencial emancipatório, muito ao contrário.

⁷ Chesnais (1996, p. 23-25) traz a discussão da mundialização em contraposição à globalização, considerada como um processo que defende tal movimento como irreversível, benéfico e necessário.

⁸ Trabalho aqui com a ideia de consentimento ativo, como um conjunto relativamente autônomo de relações ideológicas e culturais que se modificam por meio da direção moral e intelectual exercida pelas classes dominantes (COUTINHO, 1996).

⁹ Como sociedade civil, Gramsci (2000) entende o espaço no qual as classes se organizam e defendem seus interesses, de modo que projetos societários são confrontados e a luta pela hegemonia ganha materialidade, por meio de organizações ou aparelhos privados (associações, sindicatos, partidos, etc.) das classes ou frações de classe.

Em concordância, Fernandes (2010, p. 1) conceitua a precarização em relação “ao surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho”. Ou seja, sob o pretexto da preservação dos empregos e da contenção do desemprego, redefinições significativas espriam-se a partir dos anos de neoliberalismo.

A nova pedagogia objetiva as novas formas de trabalho problematizadas por Fernandes (2010, p. 2), que são resultantes das condições que a burguesia tem em atender, de forma parcial, os interesses das classes dominadas, ao resultar “num equilíbrio que será interrompido a partir do agravamento e da precarização das condições de trabalho e de vida”. Tal equilíbrio efetiva-se sob a:

Perda da razão social do trabalho, quando este, no contexto da crise do sistema e do Estado neoliberais, começa a ser terceirizado e flexibilizado, tendo como reflexos principais a ocorrência de novas formas de gestão e de organização do trabalho e a perda de direitos trabalhistas (TAVARES, 2011, p. 21).

É bem verdade que a multiplicidade semântica do conceito permite múltiplas interpretações, uma vez que as condições materiais de trabalho, por si só, não se relacionam à precarização. No entanto, as condições de trabalho do dia-a-dia são também marcadas pela falta de subsídios, como percebe-se na seguinte fala:

“Falta praticamente tudo, desde um simples papel a sala inadequada para o ensino aprendizagem” (ENTREVISTADO 6).

De acordo com Oliveira (2016), se no campo material as especificidades do trabalho forem contempladas, o processo que se inaugura é o de intensificação do trabalho, como disse, comumente confundido com a precarização do trabalho. Para a mesma autora,

A precarização e a instabilidade no emprego no magistério público ocorrem sob a forma de contratos temporários de trabalho; arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários; perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado (2007, p. 364-365).

Em concordância com Mancebo (2007, p. 5), a intensificação refere-se “as mudanças na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho)”. Daí, decorrem análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo: os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e o aprofundamento do individualismo competitivo. Cada particularidade conceitual afeta de modo específico o mundo do trabalho, e cada uma delas atinge não apenas no sentido objetivo

a sua condição de emprego e salário, mas, também, no sentido subjetivo a sua consciência de classe (ALVES, 2000).

Para Pochmann (2001, p. 37), do ponto de vista técnico, “já é possível falar dessa nova condição do trabalho, composta pela opção entre precarização e desemprego”, no qual “a terceirização e a flexibilização da economia vêm causando fortes impactos no mercado de trabalho”. Segundo ele, “o Brasil abandonou a perspectiva do planejamento estratégico e o diálogo com o futuro, ficando prisioneiro do curtíssimo prazo” (POCHMANN, 2001, p. 37). Imputado à lógica de financeirização da riqueza, rumo, inevitavelmente, à precarização do trabalho. Precarização esta que tem sido responsável pela difusão de uma concepção política em relação ao mundo do trabalho que pormenoriza os problemas que decorrem do fenômeno e exclui a possibilidade de conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais.

É sobre o agravamento na precarização das condições de trabalho de vida da classe docente, na particularidade alagoana, que esta dissertação reflete, em razão de a escola, aparelho privado de hegemonia¹⁰ (GRAMSCI, 2000) e elemento *sine qua non* para a disseminação do consentimento ativo¹¹, ter, por sua vez, um papel pedagógico fundamental na conformação do novo homem coletivo. O esforço que sintetiza a próxima seção tem como pressuposto, portanto, a ligação entre uma recuperação pessoal dos motivos que levaram à escolha do tema e as questões de trato metodológico que perpassam o desenvolvimento da investigação em si.

2.2 Aspectos gerais do percurso teórico-metodológico

Pesquisar como sendo: um tempo reflexo de limites e meios de sua sempre incompleta superação (MARILENA CHAUI).

A pesquisa realizada preocupou-se com o estudo dos direcionamentos políticos por meio de uma investigação bibliográfica, documental e empírica da temática precarização do trabalho da classe docente. No direcionamento da pesquisa, guiou-me a seguinte inquietação: quais as principais consequências da precarização do trabalho da classe docente na rede pública estadual de ensino de Alagoas?

Percebi a necessidade relevante de estudar criticamente essas facetas não afortunadas que assola o mundo do trabalho, especificamente o trabalho docente, pela imprescindibilidade

¹⁰ Os aparelhos privados de hegemonia têm por finalidade, em Gramsci (1978), a reprodução de uma lógica que lhes é imputada externamente. São eles: as organizações, a família, a escola, a igreja, a mídia. E, em tempos de neoliberalismo e de repolitização das relações sociais, os aparelhos privados de contra-hegemonia, a longas penas construídos pelos trabalhadores, a exemplo dos partidos, tem sido também, refuncionalizados, convertendo-se em locais de reprodução desse consenso dominante peculiar.

da investigação das complexas relações que legitimam o agravamento das condições do desenvolvimento do trabalho docente no sistema público de ensino alagoano.

Esta pesquisa constituiu-se a partir da necessidade de se investigar o como e o porquê a precarização do trabalho docente, com um olhar especial para o estado de Alagoas, tendo como foco o marco histórico da reforma do Estado brasileiro da década de 1990 e suas implicações na reforma educacional. Este período histórico refere-se ao momento em que, como afirma Santos, Diógenes e Reis (2012, p. 54), “o projeto neoliberal passou a ditar o ideário implementado pelos países capitalistas [...]”. Quanto a isto, leia-se o depoimento abaixo:

“Precisa urgentemente melhorar, tanto na parte didática da construção do saber como também na parte humana da valorização e respeito pelos profissionais em geral e professores” (ENTREVISTADO 7).

A motivação junto ao objeto de estudo ocorreu de modo paulatino. À medida que construí o cabedal de leituras acerca da política educacional brasileira e do trabalho docente e avizinhei-me com a coleta de materiais que subsidiaram a investigação, tornou-se possível articular a linha empírica entre a teorização e a base material. A cada nova, pequena e significativa descoberta, novos pressupostos inquietavam o percurso de pesquisa de quem vivenciou a configuração estrutural da educação pública nas escolas de ensino básico, médio e superior no estado de Alagoas. A participação em congressos, seminários, encontros, jornadas, bem como as demais oportunidades de socialização do saber acadêmico, fortaleceram e ajudaram a refletir sobre o papel que a pesquisa desempenha não somente junto à comunidade científica, mas, também, à sociedade como um todo e à categoria docente alagoana.

O interesse assumido no mestrado acadêmico adveio do trabalho realizado no TCC. Com a intenção de compreender melhor o tema em destaque, e por meio de uma análise teórico-crítica da realidade que se apresenta de modo imprescindível a esse exercício, a abordagem da pesquisa possibilitou avanços em relação ao desvelamento da narrativa da atual realidade que embrutece as relações de trabalho e esfacela o trabalho docente. O interesse em contribuir junto ao debate, no sentido de qualificar o tratamento da reforma do Estado brasileiro para compreender como tem se constituído as diretrizes que têm desembocado na constituição desse fenômeno nocivo ao desenvolvimento da educação e da carreira docente, foi o ponto de partida.

A literatura acerca da temática e a base documental são por natureza a matéria prima de quem deseja se inserir na arte de reconstruir o fio da narrativa histórico-política de uma

dada realidade (HOBBSAWM, 1994). A base empírica configurou-se nas escolas públicas estaduais assistidas pela 13ª GERE do município de Maceió (2003-2016 e de 2006-2016) – duas instituições, ambas em atividade há mais de uma década. A seguir, apresento a sistematização dos aspectos fundamentais da recuperação do estado da arte da precarização do trabalho docente.

2.2.1 O estado da arte em relação ao objeto de estudo

O primeiro procedimento desenvolvido diz respeito ao estudo do estado da arte e da revisão de literatura. Tratei de pesquisar a bibliografia pertinente à execução do arranjo metodológico do objeto da pesquisa. Ao considerar a realidade, investiguei o arcabouço material do que se discute sobre a temática aqui estudada. Por meio deste levantamento, foi possível conhecer tendências teóricas dos/as pesquisadores/as desta área do saber, das ciências humanas. Este momento foi bastante significativo, pois incidiu na construção do referencial teórico-metodológico ao desenvolvimento da temática.

Qualquer produção em qualquer área do conhecimento exige um exame bibliográfico para fundamentação teórica no sentido de fundamentar a pesquisa. Esta pode ser independente ou parte de uma pesquisa descritiva ou experimental, buscando contribuições culturais e científicas sobre determinado problema (CERVO e BERVIAN, 2002).

Lima e Miotto (2007) afirmam que, normalmente, a pesquisa bibliográfica é caracterizada como revisão de literatura ou como revisão bibliográfica, pois a revisão é um requisito para qualquer pesquisa, bem como para a bibliográfica, que necessita de vários procedimentos.

De acordo com Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é o estudo e análise dos documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, sendo a principal finalidade proporcionar aos pesquisadores/as o contato direto com as obras, os artigos ou os documentos que tratem do tema em estudo. Gil (2002) afirma que esse tipo de pesquisa acontece quando é elaborada a partir de material já publicado, como livros e artigos de periódicos.

Lakatos e Marconi (2011) afirmam que os meios de comunicação podem ser utilizados como fontes bibliográficas, tais como vídeos, músicas, imagens entre outros. Desta forma, a pesquisa bibliográfica permite um melhor exame sobre o tema, com a possibilidade de obter uma abordagem inovadora. Ademais, a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de conhecer as contribuições científicas sobre determinado assunto, comprovando que determinada hipótese

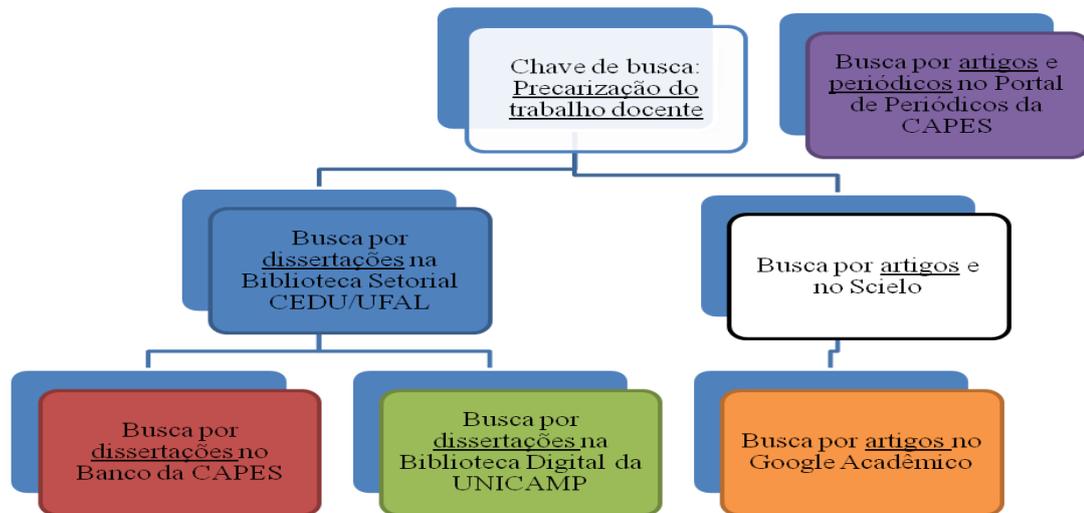
não constitui objeto de estudo de outros/as pesquisadores/as (FERRARI, 1982). Muitas vezes, este tipo de pesquisa é realizado isoladamente, com todos os passos de um trabalho científico, constituindo estudos monográficos exigidos em algumas graduações, principalmente na área de ciências humanas (CERVO e BERVIAN, 2002). Ela também pode ser utilizada em outras áreas para corroborar conceitos, justificar aplicações ou propor inovações.

Segundo Ferrari (1982), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como o ato de ler, selecionar, fichar e arquivar conteúdos de interesse para a pesquisa a qual está sendo elaborada. É importante salientar que não se pode apenas colecionar um grande número de pesquisas sobre determinado assunto, mas fazer uma avaliação deste material e dialogar, o que exige muita habilidade e sensibilidade do/a pesquisador/a.

Na prática, pode-se observar que um conhecimento prévio do assunto auxilia o/a pesquisador/a no momento da seleção do conteúdo que se pretende utilizar. O objetivo da revisão bibliográfica deve ser muito bem delimitado, para que, durante a pesquisa bibliográfica, tenha-se o cuidado para o assunto não ser fragmentado.

Conforme o exposto no mapa abaixo, a primeira das etapas exigiu ações diversificadas, uma vez que há um grande número de canais de difusão de publicações científicas e acadêmicas. A partir daí, elegi os seguintes ambientes para a coleta: Biblioteca Setorial do CEDU/UFAL; Banco de Teses da CAPES; Biblioteca Digital da UNICAMP; Portal de Periódicos da CAPES; Scielo; e Google Acadêmico. As buscas realizadas nestes depositórios de produções acadêmicas diversificadas, de uma maneira geral, foram capazes de revelar a escassez de investigações acerca da precarização do trabalho da classe docente. Por outro lado, os resultados das mesmas demonstraram uma enorme publicação de teses, dissertações, livros, artigos, trabalhos e entrevistas ligados a temas mais amplos que refletem questões de suma importância para compreender a temática aqui investigada. Abaixo, pode-se visualizar organizacionalmente como se deu este processo.

Figura 1 – Mapa da revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As buscas se iniciaram no primeiro semestre do ano de 2015, conforme o cronograma do projeto de mestrado. A pesquisa por dissertações na Biblioteca Setorial CEDU/UFAL foram realizadas no sentido de sistematizar as dissertações relacionadas à temática da pesquisa. Dos títulos localizados na busca, somente oito dissertações se avizinharam com a temática investigada: Abreu (2009); Araújo (2009); Araújo (2009); Lira (2012); Melo (2003); Oliveira (2012); Pereira (2012); e Santos (2006). No entanto, foram descartados, a partir da leitura de seus títulos e resumos. Esses trabalhos não dialogam com a pesquisa em si, pois nenhuma das dissertações trata especificamente da precarização do trabalho docente, embora ajudem a compreender aspectos da conjuntura alagoana sobre a educação¹².

No Banco da CAPES, realizei buscas com o objetivo geral de ter acesso aos resumos de dissertações relacionadas ao tema da pesquisa. A primeira busca realizada teve como chave as palavras “precarização do trabalho docente” (inclusive com variações com letras maiúsculas e minúsculas), onde coletei um total de três dissertações: Nishimura (2012); Pereira (2009); e Tavares (2011). Os trabalhos foram lidos, observando, por meio das informações contidas neles, a proximidade com a temática da investigação. O resultado foi que, destes, Pereira (2009) foi selecionado para compor o material de revisão de literatura por ter sido o único a tomar a reestruturação do Estado nacional na análise. O material selecionado, nesta busca, trata de temas que tangenciam, em alguma medida, o tema da

¹² As buscas foram realizadas no período de março a maio de 2015, conforme o cronograma estabelecido no projeto aprovado pelo PPGE no Edital N° 2 2014, depois foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFAL, por meio da Plataforma Brasil.

pesquisa. As análises acerca da “precarização do trabalho docente” estabeleceram um paralelo a partir do momento em que as políticas públicas apresentam-se como parte fundamental da reestruturação do Estado nacional, cujo resultado é a minimização de sua atuação na sociedade capitalista no que diz respeito aos gastos nas áreas sociais.

As buscas por dissertações na Biblioteca Digital da UNICAMP foram realizadas com o propósito de ter acesso às dissertações relacionadas ao tema da pesquisa. A primeira busca realizada teve como chave as palavras “precarização do trabalho docente” (inclusive com variações com letras maiúsculas e minúsculas), na qual coletei um total de duas publicações, sendo uma tese de doutorado, Lima (2012), e uma dissertação de mestrado, Souza (2015). Os trabalhos contribuíram para a discussão ao problematizarem os princípios neoliberais a partir da refuncionalização do Estado.

Foi realizada uma busca no Portal de Periódicos da CAPES com a finalidade de buscar artigos e/ou periódicos relacionados ao tema da investigação em tela. Foi utilizada a chave de busca “precarização do trabalho docente”, sendo encontrados dois resultados: Milani e Fiod (2008) e Mourão (2012). Milani e Fiod (2008), ao se debruçarem sobre o estudo das mudanças do mundo do trabalho, salientaram acerca das consequências advindas do processo de flexibilização da legislação trabalhista amplamente utilizada nos setores público e privado. Mourão (2011) elucidou a discussão ao verificar a Medida Provisória nº 525/2011, convertida na Lei nº 12.425, de 17 de julho de 2011, que amplia a contratação temporária de professores/as substitutos/as.

Foi realizada também uma busca no site do Portal Scielo com a finalidade de encontrar artigos ligados ao tema da pesquisa. A busca foi realizada a partir da chave “precarização do trabalho docente” (com os filtros: pesquisa “artigos”; método “por palavra”; onde “Brasil”). Com a busca, obtive catorze artigos. A triagem foi realizada em dois momentos: primeiro, foram lidos os títulos para observar a proximidade destes com a pesquisa; segundo, a partir dos títulos, foram selecionados oito: Bosi (2007); Garcia e Anandon (2009); Guimarães, Soares e Casagrande (2012); Marrins e Honório (2014); Oliveira (2004); Sampaio (2004); Santos (2012); e Shiroma e Filho (2011). A maior parte do material selecionado nesta busca e na triagem trata de abordagens que tangenciam, em alguma medida, o tema da pesquisa.

Realizei também uma busca no Google Acadêmico com a chave de busca “precarização do trabalho docente” (filtro: 2011-2016). O resultado foi de, aproximadamente, cinco mil seiscentos e dez artigos; vinte sites foram consultados. A partir disso, cheguei ao número de cento e vinte artigos, dos quais, alguns abordam diretamente a temática “precarização do trabalho docente” e outros tocam em temas determinantes para compreender

os mesmos no contexto da educação nacional. Os materiais forneceram um vasto panorama acerca do processo de precarização do trabalho docente no país. Grande parte apresenta uma leitura crítica em relação aos desdobramentos e facetas do processo que norteia esta investigação. O movimento de recolha, e, posteriormente, de leitura do material acompanhou-me até o período final de escritura desta dissertação.

Os próximos tópicos são responsáveis por apresentar o delineamento das fases desta investigação. Neles, revelo a andadura do que foi realizado no interstício entre os últimos vinte e quatro meses.

2.2.2 Procedimentos para a realização da pesquisa documental: fontes oficiais

O escopo documental da pesquisa refere-se aos principais documentos oficiais que regulam o âmbito educacional brasileiro. A partir das informações que preludiam a base investigativa, foi realizado um mapeamento da base documental que normatiza a educação brasileira, a fim de compreender como se delinearão as principais ações da política educacional em tela.

Quadro 1 – Base documental

DOCUMENTOS	ASSUNTO	FONTE
1 - CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988 (CF. 1988)	É a sétima constituição da história do Brasil, e foi promulgada em 05 de outubro de 1988. Representa um marco do período de redemocratização do país.	Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 30 maio 2016.
2 - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN 9.394/96)	É a terceira lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei orgânica da educação brasileira.	Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 30 jan. 2017.
3 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE/ 2014-2024)	Lei 13.005/2014 é um instrumento de planejamento que executa as políticas públicas do setor educacional.	Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf >. Acesso em: 30 maio 2016.
4 - PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE/2015-2025)	Importante instrumento da educação alagoana contra a descontinuidade das políticas que orientam a gestão educacional brasileira.	Disponível em: < http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/pee-2015-2025 >. Acesso em: 30 maio 2016.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A Constituição Federal (C.F 1988) refere-se à atual Carga Magna brasileira, promulgada em 1988, quando o cenário era marcado pelo clima de disputa política pela redemocratização da sociedade em face ao tenebroso regime militar, iniciado com o golpe de 1964. Ela significa um marco da história recente do Brasil. “Nessa década, lutava-se pela

redemocratização das instituições políticas e pela liberdade de organização partidária. O senso crítico, profundamente represado durante a ditadura, ressurgiu com a organização das forças sociais” [...] (PAULO NETTO, 2014, p. 18).

A CF. 1988 diz respeito a um moderno e democrático conjunto de deliberações de objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Dentre os objetivos fundamentais, estão dispostos no artigo 3 do Título I: “I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 2016, p.11).

Para realizar esses objetivos mais amplos, a CF. 1988 assegura o direito à educação a todos e todas no território Brasileiro, sem discriminação de qualquer espécie, e estabelece que seja responsabilidade do Estado garanti-lo. O direito à educação está previsto no artigo 6: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. [...] (BRASIL, 2016, p.18).

Dada a complexidade da afirmação e o reconhecimento do direito à educação, a CF. 1988 tem em seu escopo um capítulo que trata, exclusivamente, sobre este direito. O capítulo 3 “Da Educação, da Cultura, e do Desporto” traz, em sua seção 1, a disposição sobre todas as especificidades asseguradas constitucionalmente.

Ao estabelecer diante da sociedade o texto constituinte, fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, à educação. Está definido, também, que a família tem deveres (os responsáveis, por exemplo, são obrigados a matricular seus filhos e filhas na escola). Assim, diminuiu-se a responsabilidade e o papel do Estado no atendimento à educação, com a inversão da responsabilidade do Estado em relação à família, colocando-a em primeiro plano. Segundo Krawczyk e Vieira (2008, p. 48):

Em tese, a Carta de 1988 viabilizou pela primeira vez o estabelecimento de um sistema nacional de Educação, ao vincular, obrigatoriamente, recursos orçamentários para a área e definir um regime de colaboração entre as diferentes instâncias da União pela universalização do ensino básico.

A educação, ao ser reconhecida enquanto um direito social, carece das ações dos entes federativos numa perspectiva baseada na descentralização e na atuação conjunta e complementar realizada entre a União, os estados e os municípios, atuando propriamente na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, a fim de oportunizar as condições para o acesso ao direito.

Existem atos das disposições constitucionais transitórias que corroboram para que ocorra a manutenção e defesa das deliberações da constituinte. Observemos o que o artigo 60 das Deliberações Constitucionais Transitórias apresenta:

Até o 14º ano (décimo quarto) ano a partir da promulgação dessa Emenda Constitucional¹³, os Estados, o Distrito Federal e os municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o *caput* do artigo 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação [...] (BRASIL, 2016, p.157).

Na letra da lei, resguarda-se a manutenção do desenvolvimento da educação básica e a preocupação com a remuneração dos trabalhadores da educação mediante a garantia de recursos pelos estados, o Distrito Federal e os municípios, com o objetivo de eliminar o analfabetismo e assegurar a universalização de seu atendimento no ensino fundamental.

A partir da C.F 1988, percebi o lugar da educação na dinâmica da sociedade brasileira e a implicação do Estado para sua viabilização. Tal direito é reconhecido socialmente e demanda por um sistema colaborativo entre os entes da federação. Observei, também, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) se apresenta no âmbito da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) significa, para o campo educacional, uma compilação de diversos anseios em decorrência da presença de diferentes projetos sociais e educacionais. Diante da necessidade de reorganização do sistema educacional brasileiro – advinda do movimento empreendido por meio da reforma do Estado, e, por conseguinte, da reforma educacional –, a LDBEN consubstanciou as condições que definiram uma nova organização e gestão do sistema educacional, orientada pelas diretrizes internacionais, visando à reforma no ascendente modelo hegemônico do Estado (KRAWCZYK e VIEIRA, 2008).

A LDBEN organiza sistematicamente as incumbências dos entes federativos da seguinte maneira:

Artigo 9. A União incumbir-se-à de:

“[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e o Município” [...] (BRASIL, 2017, p. 4).

Artigo 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

“[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios” [...] (BRASIL, 2017, p. 5).

¹³ Emenda Constitucional nº 53, de 2006. (BRASIL, 2016).

Artigo 11. Os Municípios incumbir-se-ão:

“[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” [...] (BRASIL, 2017, p. 5).

A legislação educacional, promulgada na ambiência da LDBEN, apresenta o caráter de articulação entre a União, os estados e os municípios. Oito anos após a publicação da CF. 1988, a lei da educação reitera os dispositivos legais assegurados pela Carta Magna brasileira, se debruçando mais especificamente sobre os vieses que compõem o sistema educacional brasileiro. Entre os artigos 13 e 14 da lei supracitada, é reconhecido que, para a universalização e democratização do ensino, há a necessidade da elaboração da proposta pedagógica, que deve contar com a participação dos/as profissionais/as da educação, os quais deverão, ainda, definir e cumprir plano de trabalho para concretizá-la.

A autonomia da escola encontra suporte no texto da CF. 1988 por meio da instituição da “democracia participativa”, e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder “diretamente” (artigo 1). No artigo 206, estabelece como princípios básicos o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público”. No artigo 13, o texto integral encaminha que os/as docentes incumbir-se-ão de:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2017, p. 6).

Para que os/as docentes desenvolvam as disposições do artigo 13 na perspectiva do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a legislação preconiza no Título II “Dos Profissionais da Educação” os seguintes encaminhamentos:

Artigo 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 2017, p. 22).

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2017, p. 22).

Artigo 63. Os institutos superiores de educação manterão:

1. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

2. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

3. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2017, p.23).

Artigo 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2017, p.23).

Artigo 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 2017, p. 23).

Artigo 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 2017, p. 23).

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

1. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

2. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

3. Piso salarial profissional;

4. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

5. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

6. Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2017, p. 23).

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 24).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) é um instrumento de planejamento que executa e aprimora políticas públicas do setor educacional no âmbito nacional. Neste documento, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis (infantil, básico e superior), bem como as ações para a década em curso até 2024 (BRASIL, 2014).

Conforme o artigo 214 da CF. 1988, “[...] a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação [...]” (BRASIL, 2016, p. 125).

A promulgação do PNE 2014-2024 revela o cumprimento legal advindo da CF. 1988 numa perspectiva de operacionalização das ações do Estado no âmbito da educação nacional por meio de vinte metas e de duzentas e cinquenta e quatro estratégias. Todas as metas dispostas no PNE 2014-2024 possuem determinantes históricos para sua incorporação no documento. Nesse sentido, sintetizo as metas que tratam, especificamente, dos/as

profissionais do magistério (metas: 15, 17 e 18), procurando, assim, observar o que a lei tem deliberado acerca desses/as profissionais. A meta 15 (Formação de Professores) afirma:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput o artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 77-79).

A meta acima estabeleceu que, em conformidade com a Lei nº 9.394/96, até junho de 2015, todos os professores e professoras da educação básica deveriam gozar de formação específica em nível superior para desenvolverem o exercício do magistério, com o intuito de consolidar a formação inicial e continuada dos/as profissionais. Na realidade alagoana, até o ano de 2013, 47,82% de seus professores/as não possuíam o nível superior de escolarização, conforme o Plano Estadual de Educação (PEE/2015-2025).

Esses números tiveram uma variação decrescente até 2012, aumentando em 2013. São dados oficiais que não revelam a realidade, pois não expressam que muitos desses/as profissionais já cursam ou finalizaram o ensino superior, mas ainda não efetivaram o registro por não ter havido o enquadramento funcional (ALAGOAS, 2015, p. 78). No que se refere à meta 17 (Valorização do professor), esta tem como objetivo:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 79-80).

Até o ano de 2020, pretende-se, por meio de fóruns de acompanhamento, realizar a evolução salarial nacional através da implantação dos planos de carreira, com a ampliação da assistência financeira específica da União para os entes federativos. A meta 18 (Plano de carreira docente) pretende:

Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 81-82).

Esta meta pretende que, até o ano de 2017, 90% dos/as profissionais do magistério estejam como ocupantes de cargos de provimento efetivo e em exercício nas redes escolares nas quais estejam vinculados. Para tanto, a Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 encaminha,

por meio das comissões permanentes, que em todos os sistemas e instâncias ocorra o subsídio na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira. A partir disso, focarei no contexto alagoano, pois é necessário à compreensão da realidade local para as devidas mediações com o objeto que norteia esta dissertação.

Segundo o PEE/2015-2025 (p.12), “o contexto educacional de Alagoas se desenvolveu em meio a um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas, no qual as oportunidades educacionais nunca foram igualmente distribuídas”. Esse circuito histórico e infortúnio afetou sobremaneira os grupos econômicos, sociais, étnico-raciais e culturais, provenientes do fosso estrutural que compõe a dinâmica da desigualdade social (KLEIN e FONTANIVE, 2009).

O Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/2015-2025) se iniciou junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) ao promover quatro audiências públicas para a discussão da Lei nº 6757/2006 (PEE/2006-2015), com o objetivo de avaliar a lei a partir das experiências dos/as educadores/as, estudantes responsáveis pelos/as estudantes, gestores/as e toda a sociedade. Para elaboração do novo (PEE/2015-2025), a SEE publicou a portaria nº 1.215/2015, em 17 de março de 2015, que designa, em seu artigo 1, o Fórum Estadual Permanente de Educação de Alagoas (FEPEAL) para coordenar o processo, e institui em seu artigo 2 uma comissão técnica de elaboração da proposta de documento base do PEE (ALAGOAS, 2015).

O documento é composto por três capítulos: 1) Diagnóstico da realidade educacional de Alagoas no período de 2009 a 2013, evidenciando os níveis, momentos, modalidades e diversidade educacionais, a formação e valorização dos/as profissionais da educação, a gestão e financiamento da educação; 2) Metas e Estratégias do PEE em consonância com o Plano Nacional de Educação; e 3) Acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação (ALAGOAS, 2015). O PEE/2015-2025 altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96 ao definir as categorias dos/as trabalhadores considerados profissionais da educação como:

Professores/as habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores/as em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; trabalhadores/as em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (ALAGOAS, 2015, p.77).

O mesmo documento faz uma memória histórica a respeito da valorização dos/as profissionais da educação e sinaliza que:

No Brasil e não diferente em Alagoas existem grandes problemas em relação à valorização das (os) profissionais da educação, como: condições inadequadas de trabalho; jornada exaustiva; infraestrutura inadequada dos espaços escolares, sobretudo em áreas específicas, que dificultam a educação indígena, no campo e em comunidades quilombolas; baixa remuneração e ausência de isonomia salarial; falta de políticas de formação das(os) profissionais; carência de profissionais; falta de segurança nas escolas; contratação temporária [...] (ALAGOAS, 2015, p. 77).

O PEE/2015-2025 apresenta a nova visão de valorização profissional, que tem sido objeto de discussões de entidades da sociedade civil, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e a própria Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Com a finalidade de reversão desse quadro conjuntural, o PEE/2015-2025 apresenta as ações do âmbito legal que têm sido desenvolvidas nos últimos anos e que representam conquistas na busca pela valorização do/a profissional do magistério no âmbito nacional. Para tanto, relaciona algumas medidas, tais como a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os/as profissionais do Magistério e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 5/2010, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.

Na experiência alagoana, tem-se: a Lei nº 7.241/2011, que instituiu o Programa de Atenção e Vigilância à Saúde Vocal do Professor da Rede Estadual de Ensino (PROGRAMA VOZ QUE ENSINA); o Decreto Estadual nº 5.977/2010, responsável pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas (FORPAF/AL); e o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A pesquisa documental realizada deu visibilidade às categorias da pesquisa bibliográfica. Assim, Estado, educação, trabalho e políticas sociais – categorias que emanaram na pesquisa bibliográfica – expressaram-se na análise acerca do trabalho docente no contexto da reforma do Estado brasileiro. Os documentos, produtores de conhecimentos, ganham legitimidade normativa ao partirem de uma realidade concreta que é determinada socialmente pelas relações sociais eivadas de contradições.

2.2.3 Pesquisa de campo: diálogos intermitentes

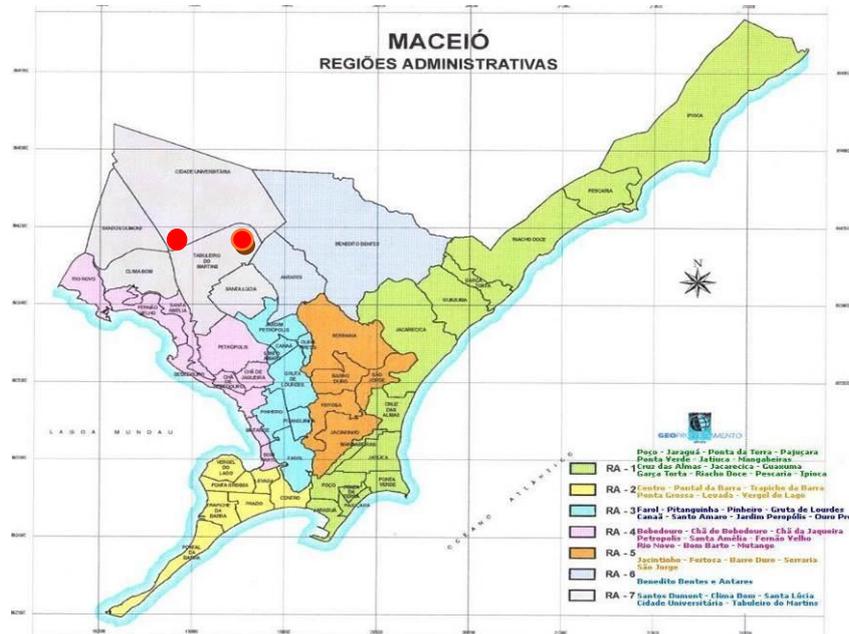
O campo empírico se deu em duas escolas da jurisdição da 13ª GERE. Ambas as escolas estão situadas em contextos periféricos da parte alta do município de Maceió-Alagoas. As instituições funcionam há mais de uma década, nos três turnos, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e atendem cerca de dois mil alunos (cada uma).

Figura 2 – Posição da cidade de Maceió no mapa do Brasil



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=posi%C3%A7%C3%A3o+da+cidade+de+maceio+no+mapa+do+brasil&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwimu5av6rHTAhVEFJAKHQKCS8Q_AUICCGB&biw=1366&bih=638#imgc=h-toVIQ24-FZaM>. Acesso em: 19 abr. 2017.

Figura 3 – Posição da localização das regiões administrativas da cidade de Maceió onde foi desenvolvida a pesquisa de campo



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=posi%C3%A7%C3%A3o+da+cidade+de+maceio+no+mapa+do+brasil&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwimu5av6rHTAhVEFJAKHQIKCS8Q_AUICCGB&biw=1366&bih=638#imgrc=_meVKBc5ZwYacM>. Acesso em: 19 abr. 2017.

A região escolhida para realizar a pesquisa de campo foi a do Tabuleiro do Martins¹⁴. O grande bairro, fundado em 1911, está na região administrativa 7, zona oeste. Segundo ADES (1996, p. 9), “tudo começou com um sítio do casal João Martins Oliveira e Stella Cavalcante de Oliveira, que viveram unidos durante cinquenta e um anos e tiveram dez filhos”. O casal abriu ruas e o pequeno sítio foi se transformando num novo bairro, que, em homenagem, foi nomeado Tabuleiro do Martins.

No tempo de João Martins, o Tabuleiro era um arrebaldão. Dos anos 1960 para cá, cresceu aceleradamente com o aparecimento das indústrias ao seu lado direito (de quem sai de Maceió), a abertura de novas ruas e o Campus Universitário. Atualmente, o bairro é dividido em dois: Tabuleiro Velho (onde tudo começou com o sítio de João Martins) e o Tabuleiro Novo, com os conjuntos habitacionais e as indústrias (ADES, 1996). Alguns conjuntos residenciais que fazem parte do Tabuleiro do Martins são: Benedito Bentes I e II; Clima Bom; Colina dos Eucaliptos; Dubeux Leão; Eustáquio Gomes I, II e III; Graciliano Ramos; José Maria de Melo; Osman Loureiro; Salvador Lira e Village Campestre I e II.

Em alguns desses conjuntos residenciais encontram-se associações de moradores, postos de saúde, distritos policiais, escolas públicas e privadas, igrejas de várias

¹⁴ Disponível em: <<http://www.bairrosdemaceio.net/site/index.php?Canal=Bairros&Id=41>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

denominações religiosas, mercadinhos, padarias, farmácias, casas de material de construção, de esquadrias, de peças de automóveis, agências bancárias, oficinas de carros e de bicicletas.

O destaque do bairro é o distrito industrial que, apesar da falta de infra-estrutura, mantém um pequeno parque industrial de diferentes setores empresariais em funcionamento, com grande destaque para as empresas que têm o plástico como principal matéria-prima.

A primeira escola participante da pesquisa, que cognominei de Escola 1¹⁵, está localizada na região do Tabuleiro do Martins, no bairro do Clima Bom. É um dos bairros de Maceió/AL localizado a oeste da cidade e constituído pelos conjuntos residenciais: Rosane Collor, Cabo Luís Pedro II, Osman Loureiro e Taxistas, que pertencem a 7ª Região Administrativa, e, conforme pesquisa feita por estudantes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ocupam o segundo lugar em exclusão social do município, havendo um percentual de 50,94% de desempregados e baixo nível de escolaridade, como apresentou o Censo escolar de 2004.

A segunda escola participante da pesquisa, nomeada aqui de Escola 2¹⁶, está localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, no conjunto residencial Graciliano Ramos. O nome do residencial é uma homenagem prestada ao ex-prefeito de Palmeira dos Índios e escritor alagoano, que se revelou por volta de 1930; foi, sem dúvida, o romancista que soube exprimir com maior agudeza a dura realidade dos seus habitantes. O conjunto conta uma população em média de 11.216 moradores. A escola atende alunos do Fundamental II, Ensino Médio, EJA e PRONATEC. Encontram-se, também, nas adjacências os conjuntos: Village Campestre I e II; Parque das Árvores; Acauã e Aracauã.

Conforme explicita Hissa (2013, p. 80), “[...] o dado não existe em razão da existência do sujeito que constrói o seu modo de dizer o mundo. Sem o intérprete, o dado é silêncio ou inexistência”. A imersão no âmbito de uma pesquisa de natureza qualitativa deu voz aos sujeitos e pôde exercitar a compreensão sob a gama de construção de significados emanados do olhar crítico que lancei à pesquisa.

A entrevista possui um caráter rico e reflexivo. Ela faz parte do arsenal empírico na busca pelo conhecimento, pela tradição oral. “[...] é um dos instrumentos que, dialeticamente articulado aos demais, vai compor a palheta que viabiliza a operacionalização dos processos de trabalho na pesquisa em diversos campos” (LEWGOY e SILVEIRA, 2007, p. 2). A vantagem desse instrumento de pesquisa se deu, justamente, na possibilidade de

¹⁵ Nome fictício criado pela pesquisadora a fim de preservar a identidade da instituição participante na pesquisa.

¹⁶ Nome fictício criado pela pesquisadora a fim de preservar a identidade da instituição participante na pesquisa.

aprofundamento na investigação acerca das vivências dos sujeitos que vivem numa realidade que personifica a gênese do objeto de estudo em tela.

A opção pela entrevista como recurso metodológico se deu em função de dois aspectos determinantes: 1) as entrevistas possuem um sentido de complementaridade quando se analisa o repertório bibliográfico e documental; e 2) ela possibilita a oportunidade de ouvir os sujeitos que estiveram e que ainda estão envolvidos no transcorrer do limiar desta pesquisa, o que forneceu elementos especialíssimos da dinâmica em curso. Este segundo aspecto remete-me à discussão em torno do critério da inclusão e, portanto, da amostra selecionada para a investigação. O critério utilizado para selecionar os sujeitos da pesquisa foi: ser docente, gestor/a e/ou coordenador/a pedagógico/a efetivados/as na rede estadual de ensino do estado de Alagoas.

Entrevistei vinte e dois do número total de docentes dessas duas instituições, sendo onze da Escola 1 e onze da Escola 2. A transcrição das entrevistas corresponde a uma fase crucial na análise dos dados revelados pela base empírica da investigação, entendendo-a como um dos instrumentos que, dialeticamente articulado aos demais, compõe a palheta do instrumental técnico-operativo que viabiliza a operacionalização do processo empírico (LEWGOY e SILVEIRA, 2007).

[...] é possível, por via das mediações, que é a via do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgando a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos não são diretamente acessíveis (LEONTIEV, 1978, p. 84).

Nessa perspectiva, a entrevista permitiu a tomada de consciência pelos/as pesquisadores/as das relações e interações que se estabelecem entre a realidade e os sujeitos, sendo estes/as individuais ou coletivos. A ambiência da escola pública brasileira se traduz, especialmente, como um *lócus*, no qual o sentimento individual se confunde com o coletivo, e vice-versa. Medina (2002) refere-se à entrevista como um momento épico, único e especial, de encontro entre sujeitos, no qual se faz presente o embate democrático e saudável de ideias, trajetórias e singularidades.

Esse momento foi rico na pesquisa, seguido pela sistematização dos elementos que emergiram das entrevistas, levando em consideração as especificidades dos diferentes sujeitos entrevistados. Tal momento seguiu a mesma ótica que teoriza Ludke e André (1996), quando concebem essa prática enquanto:

Uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LUDKE e ANDRÉ 1996, p. 1-2).

Dimensiono a seguir algumas especificidades das falas dos/as entrevistados/as¹⁷. Observei, primeiramente, as características referentes ao: perfil, faixa etária, ingresso na profissão, carreira na docência, formação inicial e pós-graduação, bem como o sentimento geral sobre o exercício da profissão.

A maior parte dos docentes entrevistados foi de mulheres, dezessete. Historicamente, a profissão constitui-se como pertencente ao público feminino. Diante da realidade em que me inseri, na condição de docente, observei essa perpetuação e reprodução. As docentes entrevistadas tinham, em média, de trinta e um a cinquenta anos de idade, enquanto a média de idade dos cinco docentes entrevistados era de trinta a cinquenta anos.

Os/as docentes entrevistados/as apresentaram uma trajetória profissional considerável. Dezesseis professoras estavam na docência de cinco a quinze anos e três professores lecionavam de dez a quinze anos. Percebi que o grupo de professores/as com o qual trabalhei adentraram na profissão no limiar da passagem do século XX ao XXI. Estes/as inseriram-se na rede pública estadual de ensino num contexto de pleno desenvolvimento da reforma educacional brasileira, ocorrida a partir da década de 1990, implementada pela LDBEN.

Diante do contexto de precarização das condições do trabalho docente, plasmadas pela preocupação latente da legislação educacional brasileira com a valorização do magistério, conforme a Lei nº 13.005/2014 e com o Plano de Cargos e Carreiras, Lei nº 6.907/2008, as políticas públicas subjacentes ao novo padrão produtivo, sob a égide da reforma do Estado brasileiro, pouco têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho da categoria docente. Conforme a Procuradoria Regional do Trabalho da 19ª Região do Ministério Público do Trabalho (MPTAL), a categoria docente vê-se compelida a dividir sua carga horária semanal entre mais de uma instituição de ensino, com a finalidade de constituir, sob uma excessiva carga de trabalho, um salário para a manutenção da sua sobrevivência.

A inserção no campo profissional é um elemento significativo da trajetória de qualquer sujeito. Este momento diz respeito à ruptura entre a idealização da prática profissional presente durante a formação inicial e a chegada à realidade concreta ao exercício da profissionalidade. Os sujeitos da pesquisa, docentes das áreas de ciências humanas e exatas, representaram neste trabalho a aproximação com a realidade da escola pública estadual

¹⁷ As falas serão identificadas respectivamente ao longo do texto como entrevistado 1, entrevistado 2, e assim consecutivamente.

alagoana, e foi a partir deles e delas, com suas ações, expressões, sentimentos e corpos, que se tornou possível robustecer o exercício interpretativo desta pesquisa.

Os sujeitos que trouxeram singularidade ao estudo são, atualmente, servidores/as da rede estadual de educação de Alagoas. No entanto, apenas dez dos vinte e dois tiveram a esfera pública, por meio de concurso público, como porta de acesso para a prática profissional, pois doze docentes iniciaram na profissão por meio de vínculos diversos, traduzidos, majoritariamente, na esfera privada.

Os sujeitos entrevistados/as estavam na condição de professores/as concursados na rede pública estadual de ensino de Alagoas com, no mínimo, quatro anos de trabalho na instituição. Durante a pesquisa, aproximei-me desse público e pude realizar as entrevistas e conhecer um pouco mais sobre a dinâmica de trabalho destes sujeitos. Então, foi possível perceber que os sujeitos participantes da investigação, na maioria da amostra coletada, haviam iniciado a atividade docente por meio do que tem se tornado obsoleto no estado de Alagoas, sobretudo, a partir dos anos 2000: o concurso público.

A maior parcela dos sujeitos que fizeram parte da investigação revelou que havia iniciado o exercício do magistério por meio do concurso público, realizado especialmente entre os anos de 1995 e 2000. Há um histórico negativo na realidade alagoana quanto à realização de concurso público para o provimento de vagas na carreira docente. Entre os anos 2000 e 2016, foram realizados três concursos públicos nos anos de 1999, 2006 e 2013, respectivamente.

As outras formas de acesso à profissão, também elencadas pelos/as docentes, fazem parte, em sua maioria, dos vínculos provisórios disponibilizados à categoria como meio de trabalho. As seleções simplificadas, as monitorias, bem como o trabalho voluntário existem como formas flexibilizadas de acesso para àqueles/as que concluem uma licenciatura e se inserem no campo profissional. As instituições privadas, apontadas pelos/as docentes, dizem respeito a um nicho empregatício bastante comum também para professores/as em formação e/ou recém-formados/as.

As professoras possuem formação inicial em sete disciplinas especificamente, sendo uma professora da disciplina de artes, cinco professoras da disciplina de biologia, uma professora da disciplina de geografia, uma professora da disciplina de letras/espanhol, uma professora da disciplina de letras/inglês, seis professoras de letras/português e duas pedagogas.

O número de docentes do sexo masculino é menor: entrevistei cinco professores, sendo três professores da disciplina de história, um da disciplina de matemática e um da

disciplina de química. No geral, as professoras e os professores revelaram experiência nas disciplinas lecionadas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º) e na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Uma parcela dos entrevistados/as possui pós-graduação. Os níveis elencados pelos/as docentes distribuem-se em *stricto sensu* e em *lato sensu*, sendo: Especialização em Didática no Ensino Superior; Especialização em Administração e Planejamento Escolar; Especialização em Artes Cênicas; Especialização em Gestão de Pessoas; Especialização em Educação Ambiental; Especialização em Educação em Direitos Humanos; Especialização em Educação Matemática; Especialização em Geografia e Análise Ambiental; Especialização em Gestão Educacional e Coordenação; Especialização em Gestão Pública; Especialização em Letras; Especialização em Língua Portuguesa; Especialização em Língua Portuguesa e Literatura; Especialização em Linguística; Especialização em Mídias e Educação; Especialização em Psicopedagogia; Mestrado em Ciências Médicas e Mestrado em Educação.

Todas as vinte e duas entrevistas foram gravadas e transcritas – primeiros passos para a organização deste material. A transcrição foi seguida da categorização dos elementos significativos que emergiram das entrevistas, ao levar em consideração a abordagem dos mesmos acerca das especificidades dos diferentes sujeitos – docentes da rede estadual de ensino da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte –, bem como a capacidade das falas dos entrevistados/as ao revelar aspectos sobre a materialização da precarização da classe docente. A teoria crítica guiou a análise deste estudo e me fez entender as principais razões da precarização do trabalho docente. Os dados oriundos deste momento da pesquisa espriam-se nas mediações analíticas presentes na seção 4.1.

3 REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO PÓS-REGIME DITATORIAL

Temos de recuperar, manter e transmitir a memória histórica, pois se começa pelo esquecimento e se termina na indiferença (JOSÉ SARAMAGO).

Quais as implicações da reforma do Estado brasileiro que, nesta sociedade dos anos 1990, incidiram na reforma educacional empreendida sob o mesmo tempo?

Reforma como metáfora de mudança é uma das palavras-chave que caracterizam o discurso político sobre a educação e a escola, principalmente a partir dos finais dos anos 1960, em diferentes países independentemente do sistema político e econômico praticado (economia de mercado ou planificada, países capitalistas ou socialistas, industrializados ou em vias de desenvolvimento, no centro ou na periferia do sistema mundial) (KRAWCZYK e VIEIRA, 2008, p. 9).

As ações estatais da década de 1990 em diante revelam disputas importantes em torno da nova configuração do Estado brasileiro e de sua relação com a reforma educacional em tela. Na seção seguinte, observo analiticamente a reverberação dessas disputas sobre o processo de precarização do trabalho docente. O *modus operandi* do modelo de Estado que se delineou com reforma da década de 1990 no Brasil imprimiu as relações sociais pela via da afirmação da hegemonia dominante. Neste período, ocorreu no Brasil um momento de aprofundamento da tendência de privatização, período de ascendência dos ideais de globalização, no qual fortes turbulências observam-se, portanto, na vida alagoana, brasileira e mundial. O delineamento desse processo, bem como algumas das principais ações empreendidas neste processo, ganha relevo neste tópico.

3.1 A reforma do Estado Brasileiro a partir dos anos de 1990

A reforma do Estado necessitava ter como vertente explicativa a realidade latina, a fim de tomar plena consciência do tipo de inserção que coube à América Latina, isto é, por meio da educação no processo de ocidentalização e modernização galgado. No entanto, a dialética subalterna empreendida no continente latino-americano – problematizada por Galeano – optou por estabelecer relações mais diretas com o exógeno e com as suas iminentes necessidades, e assim o fez (GALEANO, 2008).

A reforma do Estado brasileiro não pode ser considerada um caso isolado. Ela é resultado do processo de mudanças no âmbito do capitalismo, que se reestruturou a partir da “crise do petróleo”, em 1973, e produziu um conjunto de mudanças no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, do parque tecnológico e, principalmente, das relações sociais. Sendo assim, essa reforma demanda por uma compreensão pautada sob a lógica das

mudanças de paradigma em nível amplo, reclamado pelo atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista (reestruturação produtiva). Para que o projeto de reforma do Estado ganhasse capilaridade, foi preciso uma série de determinantes históricos que aproximassem a visão em nível transnacional à visão de nível nacional.

Para Ianni (1997, p. 17), “transformações que não só atravessam a nação e a região, como conformam uma realidade geo-histórica de envergadura global”, as mudanças no Estado brasileiro denunciam a materialidade dos interesses nelas contidos, que nada mais foram do que a configuração das mudanças ocorridas no processo de reprodução do capital sob a batuta dos desenvolvimentos da transnacionalização, mundialização, ou, mais propriamente, o fenômeno chamado de globalização.

Em Neves (2005), o Estado educador capitalista, mundialmente, redefine suas diretrizes e práticas com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual aos novos ditames do desenvolvimento do capitalismo monopolista. No âmbito da sociedade civil brasileira, na contramão das lutas populares de vários segmentos comprometidos com a construção de um projeto de sociedade alternativa, diferente do processo de esterilização social causado pelo Regime Ditatorial (1964-1985), a reforma do Estado sob a ideologia neoliberal resultou em um processo de descentralização, cujo marco normativo social encontra-se na Constituição Federal de 1988 e no âmbito educacional na LDBEN nº 9394/96; um exemplo disso é a política de financiamento da educação fundamental. Refiro-me ao Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF) implantado em 1996, concomitante à Lei nº 9394/96.

Com efeito, a descentralização é uma política de Estado que teve/tem como objetivo transferir responsabilidades próprias da esfera central para as locais, ou seja, o Estado concentrou-se no controle do sistema e passou a delegar a manutenção da política pública de educação à sociedade civil e suas organizações. Segundo Krawczyk e Vieira (2008, p. 57),

A disparidade de situações no país tem como gênese a particularidade do processo de constituição do Estado nacional e do desenvolvimento econômico do país, processo no qual a educação não era colocada como prioridade. Observa-se também que, ao longo do século XX, as necessidades sociais por educação foram priorizadas somente nos estados do Sul-Sudeste do país, nos quais o desenvolvimento industrial e a concentração urbana construíram uma pressão por educação. Desta maneira, a organização da educação pública no Brasil consubstanciou-se, na prática, em redes de ensino municipais e/ou estaduais que expressavam os interesses políticos e o desenvolvimento socioeconômico de cada estado e que consolidam as desigualdades historicamente configuradas.

No Brasil, tais diretrizes e práticas surgem como soluções para os problemas de ineficiência administrativa do sistema e da busca pela adequação reformista dos recursos existentes, acompanhados da ideia de transparência e de participação local (DIÓGENES, 2010). Tais medidas foram respaldadas a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE/1995), elaborado pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira¹⁸ e traduzido enquanto um projeto amplo orientado para tornar a administração pública mais eficiente e menos ineficaz (discurso oficial). Assim, o projeto refere-se:

À reforma do Estado que deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

A incorporação da reforma do Estado foi justificada na conjuntura nacional por meio do discurso de uma crise em meados da década de 1980, e seu modelo de desenvolvimento foi subsidiado pelo Estado brasileiro. Isto acarretou em uma deterioração dos serviços públicos, no agravamento da crise fiscal e, por fim, na inflação. A realidade brasileira revelada pela reforma do Estado indica que o Brasil passou por duas crises, uma em 1920 e outra em 1980. A crise de 1920 teria sido uma crise financeira e a de 1980, uma crise de Estado – iniciada em 1970, mas se mostrou nítida somente dez anos depois, devido às consequências desembocadas, como a crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações. Diante da crise, o governo teve duas reações adversas: a primeira foi desconsiderar esse cenário, subestimando os impactos da crise; e a segunda, de caráter neoliberal, minimizou a intervenção do Estado na promoção dos direitos sociais.

O projeto de reforma do Estado adentrou na realidade brasileira a partir do governo conturbado de Fernando Collor de Mello (1990-1992), finalizado pela renúncia do então presidente em 29 de dezembro de 1992. Contudo, tal projeto somente espalhou-se como modelo estratégico a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1997), sob o pretexto de promover a correção das desigualdades sociais e regionais, onde a discussão dessa ordem centrou-se no estágio avançado do capitalismo eurocêntrico em que a intervenção e a não intervenção do Estado tornou-se cada vez mais debatido.

¹⁸ O autor é um economista, cientista político, administrador de empresas e bacharel em Direito. Na esfera pública, foi Ministro da Fazenda do Brasil (1987) no governo do presidente José Sarney e foi Ministro da Administração e da Reforma do Estado (1995-1998) durante o primeiro e segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, tendo sido também Ministro da Ciência e da Tecnologia do Brasil (1999) pelo mesmo governo.

Havia, então, o pressuposto da reorganização da máquina administrativa estatal, reordenando o papel do Estado enquanto “estrutura corretiva”. A reforma do Estado intencionava o fortalecimento da máquina pública para que se tornasse eficaz sua ação reguladora no quadro de uma economia de mercado, bem como nos serviços básicos que presta e nas políticas de cunho social que precisa implementar (BRASIL, 1995). Estava em destaque a atualização da mais poderosa “estrutura totalizadora de controle à qual tudo o mais”, inclusive seres humanos, deve se ajustar (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

A reconstrução da administração pública balizava seus interesses nas bases modernas e racionais por meio da reorganização da máquina estatal, com ênfase na qualidade e na produtividade. O PDRAE (1995) definiu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, dentre as quais, o fortalecimento do Estado como agente regulador e o compromisso com a agenda de cunho social pela natureza do processo descentralizador decorrente.

O modelo gerencial foi apresentado como uma saída para os resultados e resquícios de um passado caracterizado pelo clientelismo, patrimonialismo e nepotismo. Com referências em países desenvolvidos e em desenvolvimento, a reforma do Estado, legitimada por meio do PDRAE, reorganizou a máquina estatal, interferindo em esferas públicas e privadas sob os moldes weberianos da administração pública. Era preciso enxugar a máquina tornando-a eficaz e considerando o cidadão como contribuinte de impostos e cliente (esse modelo exige flexibilidade e descentralização).

As reflexões apresentadas em observância às intenções da reforma do Estado permitem compreender as perspectivas das políticas dos governos que se espraiaram até os dias atuais, mediante a continuidade e as rupturas das políticas, as quais têm como matriz as orientações reformistas que se instalaram desde a década de 90 no Brasil. Tais matrizes, tangenciadas pelo contexto da redefinição do papel do Estado na gestão das políticas públicas, dialogam com as tendências globais da nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial (CHESNAIS, 1996).

As contradições fundamentais no papel do Estado e das políticas educativas no Brasil, desde os anos 1990, acentuadas acima, explicitam algumas das transformações no papel do Estado e das políticas educacionais, nas quais é possível identificar as tendências que têm se equilibrado no binômio: políticas de governo – políticas de Estado (DIÓGENES, 2014). O processo de globalização e de integração regional, balizado pelo contexto de reestruturação produtiva, delimita progressivamente o espaço e os temas da soberania nacional, reduzindo –

embora não eliminando – o poder de intervenção dos cidadãos e atores coletivos em diversas decisões públicas nacionais.

Conforme Oliveira (2011, p. 327), ao final da gestão de Fernando Henrique Cardoso, “os programas sociais e educativos revelavam-se mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam bem definidas”. Assim, as mudanças ocorridas nas políticas educativas e leis em vigor e seus efeitos em diferentes dimensões do sistema educativo, demonstram – à luz da legislação vigente, como padrões ou indicadores – a descentralização e a autonomia, a privatização e a orientação para formação de recursos humanos, a fim de aumentar a competitividade internacional das economias nacionais.

No âmbito da educação, as últimas décadas, intrínsecas ao movimento de reorganização do Estado brasileiro, têm implicado em importantes rearticulações entre os diferentes níveis de governo, que, por sua vez, têm refletido de diversas maneiras nas políticas estaduais e municipais no Brasil. Segundo Oliveira (2011, p. 326), o conjunto de mudanças advindas da reforma do Estado advém das intenções da agenda neoliberal ao:

Resultar na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos à organização, à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois do Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova configuração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Essa nova configuração da concepção de educação pode ser caracterizada a partir do Relatório da UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, sob a organização de Jacques Delors e publicado no Brasil por meio da parceria entre a UNESCO e o MEC (2001). Ao considerar esse documento, que é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos – ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM –, é possível analisar algumas das bases materiais da reforma do Estado no que tange ao projeto de educação nacional ocorrido no Brasil.

Para Cavalcante e Santos (2015), as reformas engendradas a partir da década de 1990 não contribuíram significativamente para a melhoria do panorama educativo nacional, nem tampouco na especificidade alagoana, salvaguardando algumas especificidades da série histórica de 2003 a 2013, tais como: a ampliação exponencial de vagas e o número de matrículas realizadas nos níveis de escolarização fundamental, médio e superior.

A década de 1990 no Brasil, ante a atmosfera social da ambiência político-social-econômica, parece não ter acabado. Na verdade, não acabou. Vinte e sete anos após o processo de reforma do Estado, o sentimento que tenho em relação à particularidade política brasileira coaduna com o caráter de continuidade do projeto principiado a partir do novo padrão de acumulação e reestruturação produtiva, com os ajustes estruturais alinhados às bases do Estado mínimo para que a nova dinâmica do Estado correspondesse aos interesses do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Os anos 2000 no Brasil não inauguraram uma política substancialmente diferente do que havia sido desenvolvido pelos governos de Fernando Collor de Mello (PRN19), de Itamar Franco (PRN) e de Fernando Henrique Cardoso (PSDB)²¹. O grande otimismo nacional que ansiava por uma guinada a partir da eleição histórica do líder sindical e presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), o presidente Luís Inácio Lula da Silva, no final de 2002, não conseguiu livrar-se da fragmentação e continuidade da década passada.

As gestões dos governos petistas, a partir da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tiveram como característica a promoção de políticas públicas de natureza conjuntural, pois “objetivam amainar uma situação temporária, imediata”, de benefícios segmentais, ao abranger “um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.)” (TEIXEIRA, 2002, p. 3), e políticas assistencialistas e compensatórias, a exemplo do Programa Fome Zero (PFZ)²⁰ e do Programa Bolsa Família (PBF)²¹.

Reconstituo, pois, a primeira grande ação da esfera educacional do governo Lula. Tal ação refere-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por meio deste Plano, “o MEC buscou instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores nacionais, sobretudo no que se refere à educação básica” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

¹⁹ Partido político brasileiro que ficou famoso no cenário político nacional na transição do regime ditatorial ao democrático durante o processo de redemocratização. As letras que compõe a sigla significam Partido Reconstrução Nacional.

²⁰ Lançado no dia 30 de janeiro de 2003, o Programa Fome Zero “consiste em uma política integrada de segurança alimentar para o país, abrangendo a geração de emprego, de renda mínima, de distribuição de alimentos e alfabetização de adultos” (SANTOS, 2016, p.88).

²¹ De acordo com Queiroz (2011, p. 4), “o Programa Bolsa Família (PBF) é o maior programa de proteção social do Brasil e o maior programa de transferência de renda do mundo, atendendo mais de 12 milhões de famílias em todos os municípios brasileiros. Constitui numa transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004”.

O foco no apoio à gestão escolar como alternativa para a melhoria da educação básica possibilitou o desenrolar de ações a partir dos investimentos realizados. A partir do PDE, entrou em cena, na particularidade brasileira, um moderno aferidor dos níveis da educação básica nacional: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, desde 2007 quando fora implantado, tem divulgado as médias de desempenho aferidas por meio da taxa de rendimento escolar, com ênfase no índice de reprovação e nas médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A conjuntura econômica, político e social brasileira apresentam para a sociedade civil uma sucessão de ações que chamarei de “efeito dominó”. Considero que esta analogia é viável porque me parece atribuir sentido aos últimos anos da história tão recente brasileira. Dos anos 2000 em diante, as ações políticas dos governos petistas centraram-se na implantação e na solidificação de respostas institucionais para a promoção de políticas sociais compensatórias e focalizatórias.

O Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação²², instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, constituído por vinte e oito diretrizes e em um plano de metas, refere-se a uma “conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, MEC, 2016, p. 1). A ideia se configura em manter e consolidar o PDE e o IDEB. Tratou-se, então, de mais uma ação articulada do governo federal em prol do desenvolvimento, da recuperação e da consolidação da tentativa de melhorar a qualidade da educação nacional.

A partir desse Plano, foi instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se referia a um diagnóstico da realidade educacional e local, pois, a partir desse diagnóstico, deveria ser desenvolvido um conjunto coerente de ações, resultando no PAR. Segundo Santos (2016, p. 89), “o diagnóstico estrutura-se em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e, infra-estrutura física e recursos pedagógicos”.

O “efeito dominó” das ações dos governos petistas reverberam, ao longo dos anos, em muitos planos, projetos e programas de envergadura considerável para a sociedade brasileira. Outro exemplo disto, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²³. Conforme Militão (2011, p. 135),

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

[...] ao manter a característica central do antigo FUNDEF, o FUNDEB mais uma vez postergou o enfrentamento de velhos problemas presentes no campo do financiamento da educação brasileira, tal como a histórica e extrema desigualdade de recursos disponíveis no âmbito das três esferas de governo (apenas parcialmente atenuada pelos referidos fundos).

Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.497/2007 e pelo Decreto 6.253/2007, segundo o (MEC, 2017), o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Entre suas funções, destaco a de complementação, via recursos federais, para os estados que não conseguem prover a natureza contábil do fundo da educação. Assim, a União complementa os recursos dos Estados e dos Municípios quando não conseguem manter seus sistemas de ensino por meio do FUNDEB²⁴.

Os últimos anos, norteados pela política dos governos petistas, foram contundentes para a implantação de programas como: Programa Universidades Para Todos (PROUNI), a Universidade Aberta, o Piso Salarial Nacional do Magistério, o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET's). Desse modo, entre outras iniciativas, instaurou no país uma espécie de observação às demandas das minorias socialmente excluídas e marginalizadas pela grande e média burguesia nacional.

Desde então, as ações articuladas pelo governo petista buscaram atender aos anseios da sociedade civil por meio do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que introduziram a política de cotas essenciais para um país que, nos seus quinhentos e dezesseis anos, viveu trezentos anos da sua história sob o regime colonial; sessenta e oito anos no regime monarca; trinta e seis como república oligárquica; vinte e um anos como ditadura e vive há pouco mais de duas décadas como uma República Democrática.

No ano de 2010, elegeu-se na República Federativa do Brasil a primeira mulher presidente do país, Dilma Vana Rousseff. Embora a conjuntura internacional do período de campanha eleitoral tenha dado indícios da crise econômica mundial que estava começando a eclodir na política de capital financeiro, no Brasil respirava-se uma atmosfera otimista quanto à realização do terceiro mandato dos governos petistas.

As políticas sociais foram cada vez mais reivindicadas pela sociedade civil, em virtude da última década de acesso às políticas compensatórias, que construíram, conforme Santos

²⁴Disponível em: <http://www.cnm.org.br/portal/images/stories/29042015_Ajuste_FUNDEB_2014_AL.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

(2016, p. 91), a concepção da “educação enquanto fator de produção”. As principais ações da gestão de Dilma materializaram a política de continuidade petista.

Tal política de continuidade espalhou-se a partir do ano de 2010 em diversas ações que consolidaram o compromisso nacional com a educação profissional. No entanto, desde a segunda metade da década de 1990, já é possível observar reformas com a finalidade de recrudescer a ambiência brasileira, colocadas por Frigotto (1995) como mudanças recentes no processo de trabalho e na produção.

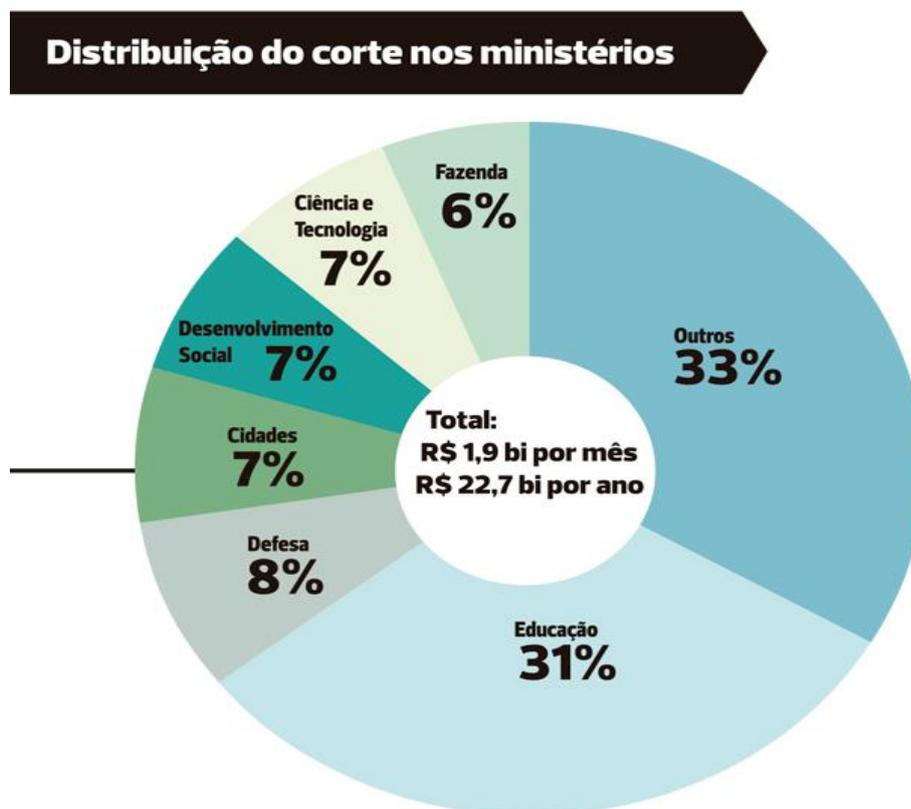
O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), aprovado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, deu à formação profissional no Brasil uma nova faceta institucional, que “compreendeu a emergência de novas tecnologias de gestão e produção, desenvolvidas num cenário político e ideológico dominado pelos pilares do neoliberalismo” (PAZ e OLIVEIRA, 2015, p. 107). Das transformações advindas da reforma do Estado, a formação profissional foi um elemento relevante, e, por conseguinte, na gestão de Dilma, o domínio das teses da qualidade total, da formação flexível e da formação polivalente para a massa de trabalhadores esteve bem presente.

Com a finalidade de consolidar estas teses no final do primeiro governo Dilma, foi instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O programa oferece bolsas integrais para estudantes com renda familiar de até um salário mínimo ou de 50% para aqueles com até três salários mínimos, sendo insuficiente para romper plenamente as barreiras econômicas de acesso. Semelhante ao PROUNI, o Fundo de financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído no governo Dilma, foi criado com a justificativa de oportunizar o acesso e consolidar a iniciativa privada no ensino superior no Brasil.

Também no governo Dilma, aprovou-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2014), sancionado sem vetos – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Por meio desta legislação, estados e municípios atuam em regime de colaboração para a implementação das metas propostas.

Com um passado recente de ações voltadas para a formação, no Brasil parecia frutífero motivar a sociedade civil a continuar apoiando o governo petista que já vinha há doze anos alterando significativamente o cenário nacional. Não obstante, a estratégia petista não se corporificou na prática, e pouco depois da reeleição de Dilma Rousseff, houve o fatídico corte de 31% do orçamento da educação.

Figura 4 – Distribuição do corte nos ministérios



Fonte: BRASIL, Ministério do Planejamento (2015).

O campo considerado enquanto prioridade pela campanha de Dilma Rousseff para seu segundo mandato, e o quarto consecutivo de governo petista, na prática, não conferiu ação concreta para a área da educação. Numa atmosfera acirrada, em meio às mobilizações sociais das jornadas de junho de 2013, as ações petistas passaram a efetivar uma perspectiva de retrocesso em relação ao que se vinha consolidando na cena brasileira.

Da posse em 1º janeiro de 2015 até o final do processo de impeachment em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff conviveu politicamente com o embaraço da maioria de suas propostas junto à Câmara e ao Senado. Insustentável estava a conjuntura que se desenhava à frente de tantas mobilizações contra Dilma. A sociedade civil brasileira acabou pela via do consenso por dar legitimidade aos anseios da base adversária ao governo petista. (COUTINHO, 1999).

Sobre o processo de impeachment, incidiu mais do que a base adversária no Congresso e no Senado. Neste, triunfaram as forças ultraconservadoras de orientação política de direita. Prevaleceu o interesse do grande capital analisado por Karl Marx. Do impeachment de Dilma Rousseff, forjou-se uma esperança em Michel Temer (PMDB), com o slogan “Uma Ponte Para o Futuro”, lançado ainda em 2016, meses antes de ser iniciado o processo de

impeachment. Assim, a conjuntura nacional e a crise econômica melhorariam, porque as forças políticas, que construíram as mobilizações sociais e políticas, pouco ou quase nunca associaram os problemas conjunturais do Brasil aos desdobramentos da crise internacional que vem afetando o grande capital desde 2008.

“Uma Ponte Para o Futuro”, em aproximadamente seis meses, dentre reformas previdenciárias, trabalhistas, da área da saúde, da assistência e da segurança, tem incidido na pasta da educação de forma preocupante. Um exemplo disso é o Novo Ensino Médio²⁵ ampliação gradual da carga horária, flexibilidade do currículo, autonomia para os estudos, com a supervalorização da formação técnica. Tal medida, além de demonstrar desprezo pelas disciplinas de história, sociologia e filosofia, ainda atinge exponencialmente milhares de professores que não terão onde exercer a docência de suas áreas específicas. Portanto, esta medida “busca calar os professores na sua autonomia e na sua perspectiva política e ideológica”, sobremaneira os das ciências humanas.

Segundo Pochmann (2008, p. 67), do ponto de vista técnico, e diante da conjuntura que se apresenta, já é possível falar dessa nova condição do trabalho, composta pela opção entre “precarização”, decorrente das reformas que têm incidido sobre a educação, e “desemprego”, que também tem assolado a categoria docente brasileira em grande medida.

No final do ano de 2016, a sociedade brasileira assistiu anormalmente à tramitação e aprovação da “PEC do Fim do Mundo”, institucionalmente conhecida como PEC 55²⁶, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal. O objetivo principal, ante a conjuntura de crise, foi justificar essa proposta de emenda ao texto constitucional para comprimir os desembolsos do governo em áreas sociais.

Ocorre que o Estado brasileiro, sob o signo do processo de redemocratização da década de 1980 em diante, começou a observar a necessidade de reestruturar o Estado a partir da ascendência do neoliberalismo e, então, passou a se preocupar com as políticas sociais (DIÓGENES, 2014). A grande questão centra-se no fato de as áreas sociais serem exatamente os núcleos do governo que carecem de maior orçamento, haja vista as expressões da questão social na particularidade brasileira.

Nas últimas décadas da conjuntura brasileira, em relação às áreas sociais, percebo a denúncia patente do alto nível de ineficiência do Estado em sugerir a substituição da racionalidade do desperdício e da ineficiência dos seus programas e projetos por uma lógica

²⁵ Projeto e Lei que tramita no Congresso desde o ano de 2013, PL 6840/2013.

²⁶ Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos gastos públicos, transformada em Norma Jurídica em 16 de dezembro de 2016.

mais “igualitária, vale dizer, mais democrática” (COHN, 1996, p. 3). A política de educação brasileira, especificamente, vem se colocando como um espaço privilegiado de atendimento aos interesses do capital. Em outras palavras, participa como aparelho privado na garantia da hegemonia da classe dominante do projeto em curso, muito embora, neste percurso recente, seja possível ter vislumbrado um horizonte plurifacetado de avanços e retrocessos. A seguir, entro na discussão com a base empírica, trazendo a voz dos sujeitos da pesquisa.

4 TRABALHO DOCENTE: A PRECARIZAÇÃO EM DEBATE

“Na primeira noite eles condenaram sem provas. E não fizemos nada. Na segunda noite extinguiram a presunção de inocência. E não dissemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, nos terceirizam, precarizam aquilo que chamamos de trabalho. E nós, escravos que somos, aplaudimos anestesiados da alucinante dor que temos”. No caminho com Maiakóvsk por Eduardo Alves da Costa (2003, p. 47-49).

A partir de agora, a dissertação se constituirá na discussão sobre a Precarização do Trabalho Docente em Alagoas, tendo como foco o marco histórico da reforma educacional da década de 1990. A base empírica advém de um contexto periférico do município de Maceió-AL e diz respeito a duas instituições de ensino da rede estadual, assistidas pela 14ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação –, ambas em atividade há mais de uma década. Elegi essas instituições pelo fato de serem referências do âmbito público para a comunidade e adjacências. Doravante, a análise conjuntural e o diálogo teórico-prático com as narrativas (orais e visuais) da pesquisa de campo tornaram possível chegar a uma síntese analítica acerca dos conflitos que perpassam a realidade do trabalho docente em Alagoas.

4.1 Precarização do trabalho docente: o olhar dos sujeitos

Em Alagoas, há duas coisas que se permanecem: a miséria e o vento do mar. (LÊDO IVO).

Apesar da precarização do trabalho docente ser um conceito polissêmico, é possível pensar em uma noção do termo que possa nortear a análise. Nesse sentido, trabalho com um conceito dialético porque permite o processo de transformação social e histórico, dado o fato de que é uma política educacional datada e concreta. Por isso, o conceito com o qual trabalho trata-se de um amplo território de relações sociais e trabalhistas, que vem sistematicamente desqualificando o trabalho docente, ao tempo em que o torna como uma ação profissional desvalorizada, desrespeitada e, por consequência, precarizada. Pode-se perceber tal fato no depoimento dos entrevistados:

“É uma das piores profissões! Professor é visto como um desajustado social, tenho vários exemplos” (ENTREVISTADO 9).

“Com muita tristeza e dificuldade. Diariamente encaminhamos turma para casa sem aula, porque o professor falta e não há condições de articular outro trabalho” (ENTREVISTADO 10).

Por estas falas, é perceptível o desinteresse desses professores com a sua profissão. Para estes, perdeu-se inclusive a alteridade nessa área de trabalho. Como responder de forma positiva a uma postura como esta? No que diz respeito à pesquisa, são muitas as decepções, como vemos nos trechos subsequentes:

“Uma profissão que precisa de mais respeito, investimento, estrutura” (ENREVISTADO 12).

“Claro, não é possível realizar uma educação de boa qualidade sem a mínima infraestrutura, e garantir esta demanda pode tornar a profissão menos dolorosa” (ENREVISTADO 13).

“Um dos aspectos de precarização é a falta de formação continuada dos professores, assim como, os monitores e demais contratados e principalmente a falta de concurso público para amenizar a falta de pessoal humano” (ENREVISTADO 14).

“Sem investimentos em formação continuada, e mais vagas para a pós-graduação aliada a valorização salarial teremos precarização” (ENREVISTADO 15).

“O professor da escola pública tem uma carga horária extensa, pouco tempo para estudar salário insuficiente em relação ao tempo de trabalho que exerce” (ENREVISTADO 16).

As circunstâncias históricas que enredaram a tessitura do contexto educacional alagoano, num movimento balizado pelos ditames centro/periferia, corroboraram para o desenvolvimento de um cenário atravessado por desigualdades econômicas, que, ao interpelar os traços constitutivos da reforma do Estado da década de 1990, culminando no âmbito da educação com a minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos, passou a enfrentar os infortúnios decorrentes da racionalização dos investimentos com a finalidade da execução do projeto de desenvolvimento neoliberal.

Cabe observar as metamorfoses que compõem o sujeito docente situadas por Tardif (2002, p.54), no que se refere aos saberes que diferenciam o docente dos demais profissionais, “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Esta pluralidade, conforme o exposto acima, é o subterfúgio da docência para a interpretação das perspectivas sem encanto com que me deparei acerca da profissão.

Para tanto, é fundamental compreender os estigmas desta profissão de saberes plurais (TARDIF, 2002). As falas dos entrevistados são, nesse sentido, reveladoras.

“Fantástica, apesar dos pesadelos” (ENTREVISTADO 7).

“É maravilhoso, porém não é valorizada” (ENTREVISTADO 15).

“Imprescindível para a formação de uma sociedade pensante e crítica” (ENTREVISTADO 21).

Os recortes das falas corroboram para a análise referente à história recente da profissão no Brasil, sobretudo, desde a década de 1980, quando a conjuntura nacional inaugura uma fase atravessada por “golpes”, que podem ser caracterizados pela paulatina desmobilização da categoria ao longo dos anos. A realidade que pude observar fez-me assumir uma postura crítica diante das “falas” dos docentes entrevistados/as, pois:

Os professores têm sentido o seu trabalho sofrer, além da referida intensificação, um processo crescente de proletarização com consequências no aumento de seu ritmo de trabalho e no volume das atividades em contraponto com uma maior precarização das condições de trabalho, incluindo salários. Tal situação conduz os/as professores à insegurança refletindo na sua prática no cotidiano escolar. O estresse e outros problemas de saúde, a impossibilidade, de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre seu trabalho, são consequências deste quadro (OLIVEIRA, et al., 2016, p.11).

A partir do desvelamento do objeto de estudo, foi possível constatar que a maioria dos/as professores/as possui um sentimento de baixa autoestima pelo desprestígio social que a profissão vem sofrendo. Desse modo, com a crescente desvalorização da profissão, o ser docente passa a ser “vítima” de uma lógica mercantil, em que a força de trabalho representa “o surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo [...]” (FERNANDES, 2010, p. 1).

Por meio do quadro abaixo, dimensionei alguns traços dessas novas formas de trabalho, observando como os sujeitos da pesquisa enfatizaram questões como: a carga horária, a falta de capacitação, a infraestrutura, a monitoria, a política educacional, o desinvestimento na carreira, a formação continuada, a avaliação da aprendizagem e a valorização profissional, no tocante à precarização do trabalho docente.

Quadro 2 – Consequências das novas formas de trabalho para a docência

Entrevistado 16	CARGA HORÁRIA	FALTA DE CAPACITAÇÃO	INFRAESTRUTURA
	“Semanalmente encaminho turma para casa sem aula, porque não há condições de articular com o outro trabalho”.	“Sem investimentos em formação continuada, não temos como ingressar nas vagas da pós-graduação”.	“Muitas escolas ainda não têm material didático suficiente para atender os alunos e nem mesmo a estrutura física”.
Entrevistado 18	MONITORIA	IMOBILIZAÇÃO SINDICAL	DESINVESTIMENTO NA CARREIRA DOCENTE
	“Considero uma precarização manter esse sistema (digo modelo) de monitoria com tempo determinado de contrato, sem tempo para formação, planejamento, com remuneração diferenciada”.	“A impossibilidade de continuidade de trabalho e o inevitável enfraquecimento da capacidade mobilizadora da categoria devido à divisão da classe”.	“Desafio diário diante de um cenário nacional falido e desinteressado”.
Entrevistado 19	FORMAÇÃO CONTINUADA	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	DESVALORIZAÇÃO SOCIAL
	“Falta de condições nos processos de formação na escola”.	“O processo de avaliação da forma que está acontecendo está equivocado, ausência de professores (disciplinas não ofertadas)”.	“Falta de visão política para a valorização do professor visando a melhoria dos aspectos sociais/econômicos do país”.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com efeito, as falas dos/as docentes entrevistados/as dialogam com as conclusões da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS²⁷), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao concluir que 90% dos docentes brasileiros/as sentem a desvalorização real da profissão. A referida pesquisa coletou dados, comparados internacionalmente, sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos/as professores/as, objetivando conhecer o perfil atual da profissão docente.

Segundo os dados²⁸, somente 12,6% dos/as professores/as brasileiros/as sentiam-se valorizados. A média internacional é de 30,9%. O levantamento indica que os/as docentes do país são os que mais trabalham, com 25 horas semanais de ensino. Além disso, os dados da pesquisa apontam que os/as professores/as brasileiros/as ocupam um tempo pedagógico

²⁷ TALIS é o nome da sigla da pesquisa em inglês: *Teaching and Learning International Survey*.

²⁸ Para a observação da sistematização de alguns dados da pesquisa, verificar o Anexo A.

considerável para controlar a disciplina em sala de aula e que não há quase nenhuma política de Estado para a formação continuada.

Quanto à satisfação do profissional da área de educação em Alagoas, a materialidade do trabalho aponta que os/as docentes estão insatisfeitos/as, tendo em vista o desgaste laboral em torno de uma irrisória remuneração (de acordo com o especificado a seguir). Ademais, não se oportunizado o aperfeiçoamento da formação, da valorização e da remuneração, fatores preconizados pelas metas 15, 17 e 18 do PNE (2014), conforme apresentei no item 2.2.1.

Quadro 3 – Vencimentos básicos jornada de trabalho (20 horas)

GRADE DE VENCIMENTO		JORNADA DE TRABALHO - 20 HORAS					
CARGO - PROFESSOR							
		Inicial	CLASSES				Final
	NÍVEIS	1	2	3	4	5	6
médio	PROFESSOR I	1.138,24	1.206,53	1.278,92	1.355,66	1.437,00	1.523,22
graduação	PROFESSOR II	1.707,36	1.809,80	1.918,39	2.033,50	2.155,51	2.284,84
pós	PROFESSOR III	1.963,47	2.081,28	2.206,15	2.338,52	2.478,84	2.627,57
mestrado	PROFESSOR IV	2.219,64	2.352,82	2.493,99	2.643,63	2.802,24	2.970,38
doutorado	PROFESSOR V	2.561,02	2.714,69	2.877,57	3.050,22	3.233,23	3.427,23

Fonte: SINTEAL (2015).

Como se percebe, existe um clima dominante de insegurança em relação à integridade física e psíquica. Outra situação preocupante encontra-se no desinteresse pelos cursos de licenciatura, tendo em vista a procura cada vez menor pelos referidos cursos. No caso da UFAL, esta realidade é frequente, e a ausência de professores/as em sala de aula, devido às novas condições de trabalho que decorrem da precarização, acarreta em um *déficit* de, aproximadamente, 3.000 professores/as²⁹ na rede pública estadual de ensino de Alagoas (SINTEAL, 2015).

A problemática que afasta os/as docentes da sala de aula e aprofunda este *déficit* é motivo de preocupação por parte dos sindicatos que representam a categoria. O MPT/AL relaciona várias denúncias em virtude da baixa remuneração, razão pela qual o/a docente

²⁹ Dado disponibilizado pelos representantes do SINTEAL durante a Audiência Pública para discutir a Saúde dos Professores em Alagoas realizada em 17 de outubro de 2015 pelo MPT/AL.

estabelece vários vínculos empregatícios (formais ou não) com instituições privadas ou não, de forma que a jornada de trabalho ultrapassa, algumas vezes, 60 horas-aula por semana.

As novas exigências para os/as professores/as, sem a necessária adequação das condições de trabalho, ressaltam que a precarização do trabalho não é uma problemática inaugurada a partir da reforma do Estado brasileiro da década de 1990, muito pelo contrário, tal característica perpassa a história do trabalho desde o limiar do século XIX com o advento do trabalho livre assalariado (MARX, 1996).

Para Oliveira (2003), o que se tem apresentado socialmente desde a década de 1990 é, exatamente, um período em que a docência tem sofrido em virtude dos dilemas contemporâneos, levando os professores/as a uma encruzilhada ante a antinomia do ofício de saberes plurais (NÓVOA, 1991).

Tal encruzilhada coaduna com as falas dos/as docentes a partir da análise acerca da inscrição social da profissão, que é eivada por contradições peculiares a um “exercício complexo, composto, na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente” (TARDIF, 2002, p. 57). Os docentes, portanto, equilibram-se entre os dilemas de sua prática profissional e sua íntima relação com o processo amplo de relações da vida em sociedade. Atribuo, também, a isso, o fato de a profissão ter se revelado, para os sujeitos da pesquisa, como um trabalho árduo.

Percebi, por meio das entrevistas, que uma parcela dos/as docentes compreende que sua ação interventiva contribui para a construção dos sujeitos, uma vez que a descoberta do mundo do conhecimento implica na construção da consciência humana e, conseqüentemente, da subjetividade. No entanto, as dificuldades levantadas referem-se à objetividade reclamada pelo *modus operandi*, que demanda pela reestruturação produtiva, e que, dentre outros elementos, redimensiona, complexifica e racionaliza o fazer pedagógico. Contreras (2002, p.40) salienta que:

Esse fenômeno relaciona-se não só com a degradação das condições de trabalho, mas com a conseqüente composição social dos aspirantes a essa ocupação. Com efeito, a base social de que se nutriu o trabalho dos professores foi evoluindo também à proporção que este foi se degradando.

Os docentes, neste sentido, agentes sociais ativos, ao se reconhecerem a partir do protagonismo – ora positivo no campo da ação da subjetividade dos sujeitos, ora negativo na objetividade da formação do sujeito para o mundo do trabalho –, trazem à tona a problemática das fronteiras que a docência imprime aos/as docentes. Mas, o que é a docência? E, ainda, o que é ser docente em Alagoas? De acordo com a pesquisa, constatei que até o ano de 2014 os

docentes da rede pública estadual de ensino de Alagoas eram, na verdade, professores-monitores e representavam 56% do quadro da SEE/AL. Depois do concurso público³⁰ realizado, o cenário não mudou, e mesmo com a reserva técnica à espreita de uma possível convocação, o estado, ano após ano, lança um processo seletivo simplificado³¹ para provimento de vagas temporárias.

Essa nova condição do trabalho, na qual “a terceirização e a flexibilização da economia vêm causando fortes impactos no mercado de trabalho” (POCHMANN, 2001, p. 37), subtrai da monitoria o cunho formativo e de dimensões “política, técnica e humana da prática pedagógica” (CANDAU, 1986, p. 12). A forma como o estado de Alagoas tem conduzido a política de apoio à produção de vagas com vistas à ocupação das salas de aula por monitores/as, que realizam trabalhos em grau equiparado aos/as docentes, faz com que esses, além de mal remunerados – em comparação como os salários dos/as docentes efetivos/as, que, por sua vez, denunciam a problemática da baixa remuneração e do descumprimento do piso nacional nas pautas gerais da categoria –, se submetam, por meio de um vínculo flexibilizado sob a forma de precarização, à desobrigação do Estado, no que tange às questões trabalhistas, devido ao regime de trabalho celetista.

Tal conduta tem se materializado por meio de editais³², que têm denunciado o modo como o estado de alagoas tem lidado com o *déficit* da categoria docente, num contexto marcado pelo profundo sucateamento das condições de trabalho docente. De acordo com os editais, graduados/as ou graduandos/as podem candidatar-se, via processo seletivo simplificado, à regimes de trabalho que podem ser de 20 a 40 horas semanais nas escolas. Regimes de trabalho caracterizados pelo trabalho do/a monitor/a dentro e fora da sala de aula, exercendo todas as especificidades da docência sob a supervisão da gestão e coordenação das escolas, e não sob a orientação de um/a professor/a supervisor do funcionalismo público.

Ao final de vinte e quatro meses, o vínculo do monitor SEE/AL é concluído e o/a profissional deixa o cargo, ficando desamparado e sem a proteção social de um Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e do Seguro Desemprego. O/A monitor/a, sob o pretexto da prestação de serviços, é substituído, na maioria das vezes, por outro/a monitor/a, também selecionado via processo seletivo simplificado pela SEE/AL, ou seja, a eventualidade desta forma de contratação rompe com a lógica da exceção e tem se instituído enquanto rotina. São esses fatores que, segundo Neves (2005, p. 93), contribuem para a formação de

³⁰ Edital SEE/AL N° 003/2013.

³¹ Edital de credenciamento N°001/2016.

³²Edital SEE/AL N° 001/2008, Edital SEE/AL N° 002/2008, Edital SEE/AL N° 005/2008, Edital SEE/AL N° 008/2010, Edital SEE/AL N° 008/2012, Edital SEE/AL N° 001/2014.

uma “subjetividade neoliberal”. Com efeito, o acesso ao magistério público por meio do concurso público na rede pública estadual alagoana tem se tornado obsoleto.

As problemáticas decorrentes dessa faceta da precarização do trabalho, quanto ao vínculo, incidem num sistema de trabalho que coaduna com o que situei no item 2.2.1 acerca do que está assegurado no artigo 67 da LDBEN quanto à valorização dos profissionais da educação, que assegura os planos de carreiras para o magistério público, pois o vínculo flexível do monitor não permite que sejam asseguradas as prerrogativas referentes ao:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado [...];
- III – Piso salarial profissional³³;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo a carga de trabalho;
- VI – Condições adequadas de trabalho (LDBEN, 2017, p.23, grifos meus).

A competência, a responsabilidade, o preparo, o compromisso e a capacidade dos monitores que contribuem para o trabalho na rede pública estadual alagoana, ressaltadas nas falas abaixo, dialogam ao mesmo tempo com a situação da precariedade em relação ao vínculo dos mesmos, prejudicial à categoria, que vê na volatilidade dos/as monitoras a impossibilidade da continuidade do trabalho pedagógico e o preocupante enfraquecimento da capacidade mobilizadora da classe.

“São muito importantes, fundamentais” (ENTREVISTADO 4).

“São profissionais comprometidos” (ENTREVISTADO 9).

“Nesta escola, vejo que os monitores são comprometidos com o processo ensino-aprendizagem” (ENTREVISTADO 14).

“Os monitores são, na maioria das vezes, profissionais muito responsáveis” (ENTREVISTADO 20).

A dissolução das condições de trabalho, sob o pretexto do regime de flexibilização das formas de trabalho, contribui para que as reivindicações da categoria se esvaziem, e, com a fragilização da pauta reivindicatória e combativa à docência na rede pública estadual de ensino de Alagoas, vão adaptando-se violentamente aos impactos do contexto de reestruturação produtiva no sistema educacional, dadas as exigências do desenvolvimento econômico. Essa dinâmica de transformação permite a síntese de alguns elementos presentes nas falas dos/as docentes, como no trecho a seguir:

³³ Em 2017 o valor foi reajustado para R\$ 2,228,80.

“Não gosto. Nos últimos tempos somos escravos do sistema, praticamente não temos voz que faça valer nossos direitos” [...] (ENVISTRADO 18).

A fala denuncia aspectos nocivos ao trabalho docente elencados. A partir da experiência deste sujeito, ganha ênfase a depreciação e a desvalorização de sua condição de trabalhador/a, que o faz sentir-se como um “escravo do sistema”. Desde a década de 1990, o processo contínuo de desqualificação do magistério, advindo, também, pelas exigências da política educacional nacional e dos determinantes estruturais inscritos, apresenta a realidade da política educacional alagoana. Não obstante, tal política é caracterizada pelos/as docentes enquanto incômoda e, para eles, expressa a necessidade de ruptura, pois:

“Tem que mudar muito, principalmente no que diz respeito aos valores desenvolvidos na escola e no Estado. Voltar para uma educação mais humanista e não tão capitalista como está” (ENTREVISTADO 10).

Assim, a categoria docente, principalmente no curso da década de 1990, tem observado:

“Uma continuidade do descaso e descompromisso com a educação estadual. Isso se estende à falta de estímulo do docente e, por extensão, um desinteresse por parte do aluno” (ENTREVISTADO 14).

“Uma política educacional e sim repetições de políticas para a educação que não tiveram sucesso” (ENTREVISTADO 15).

“Contribui para a desvalorização do campo de remuneração. Fragmentação do reajuste salarial” (ENTREVISTADO 16).

“Tem utilizado de alguns conceitos e concepções de forma solta, sem amarrar concretamente para que possa acontecer a aprendizagem dos estudantes” (ENTREVISTADO 17).

Tais depoimentos asseveram que as políticas evidenciam a lógica reformista implementada desde os anos de 1990. Para Oliveira (2004), as políticas educacionais das últimas décadas do século XX e início do XXI foram marcadas pela homogeneização, massificação e regulação do trabalho docente. Perante o contexto em que o mundo do trabalho tem sofrido com o processo de reestruturação produtiva e a necessidade do Estado de sustentar a acumulação de capital, sob o mote supraclassista e legitimando a si próprio, a categoria docente, impelida por tal avalanche estrutural, defende que a política educacional tenha a perspectiva de:

“Diminuir/tirar Alagoas dos baixos índices” (ENTREVISTADO 20).

“Deve-se começar com a nomeação de um secretário de educação da área, conhecer da educação e dos problemas, e atento a ouvir/ resolver os problemas vindos dos trabalhadores da educação” (ENTREVISTADO 21).

A política educacional tem sido parte constitutiva da modificação das condições de trabalho docente. Em suma, não há condições dignas de trabalho para o/a docente na rede pública estadual. A ausência de condições estruturais, reclamada pelos/as docentes que participaram desta pesquisa, intensifica o processo de trabalho e contribui para a degradação das suas habilidades e competências profissionais. O docente tem reduzido seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as suas muitas atribuições.

Segundo Contreras (2002, p. 250), “a intensificação faz com que os docentes ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm nas mãos”. Com efeito, a decomposição das condições de trabalho relega à escola a preocupação com interesses práticos imediatos. A contradição repousa na inviabilização das condições dignas para a categoria pela causa do trabalho e da educação.

O discurso, quanto às condições de trabalho, aponta para a ausência de condições estruturais, em face ao atendimento à alta demanda que se espraia a partir da carência de condições. Além disso, a inexistência de uma política de formação continuada também ilustra os desinvestimentos por não oportunizar escolhas formativas para o docente que se encontra submetido a uma alta sobrecarga de trabalho para o atendimento da sua subsistência. As consequências iniciais deste processo corroboram, entre outras coisas, para a estagnação no campo do estudo e para a desvalorização profissional – principal lacuna entre as pautas gerais da categoria, o plano nacional de educação em voga e a política educacional.

Essas questões permitem a reflexão acerca da subtração progressiva de elementos fundamentais para o trabalho docente dignificante, como tempo para estudar e capacitar-se de forma permanente, de modo a se tornar um/a professor/a pesquisador/a. Cada um/a, ao seu modo, descreve algumas das características da precarização do seu trabalho. Semelhantemente, no limiar da reforma do Estado, tais características traduzem-se em mecanismos pragmáticos para o desmonte dos direitos sociais oriundos da desertificação decorrente da ofensiva neoliberal marcada pela:

Retirada do Estado como agente econômico, dissolução do coletivo e do público em nome da liberdade econômica e do individualismo, corte dos benefícios sociais, degradação dos serviços públicos, desregulamentação do mercado de trabalho, desaparecimento dos direitos históricos dos trabalhadores [...] (MONTES, 1996, p. 38).

Para os/as docentes, tal conjuntura corrobora para uma série de problemáticas que afetam diretamente nas novas formas que o trabalho assumiu:

“Processo de adaptações a várias situações” (ENTREVISTADO 1).

“Não existem outras escolhas. Estamos prisioneiros nesse sistema de faz de conta” (ENTREVISTADO 6).

“Falta de praticamente tudo, desde um simples papel a sala inadequada para o ensino aprendizagem” (ENTREVISTADO 13).

Essas problemáticas são verdadeiramente eivadas pelas relações de poder que privilegiam a lógica neoliberal, que tem organizado os princípios do trabalho desde a década de 1970 em diante. O trabalho docente encontra-se sob a forte influência das concepções taylorista-fordista, nas quais os indivíduos trabalham de modo isolado e fragmentado, inibindo a capacidade de estabelecer relações em que o “outro” seja descoberto como um ser humano, sujeito de direitos plenos (ARROYO, 2004). Daí decorreu a dificuldade mobilizadora que a categoria tem enfrentado no limiar da década de 1990, quando o descortinar das características centrais das novas formas neoliberais, que oscilam entre a superexploração e a própria autoexploração do trabalho, se tornaram cada vez mais obsoletas.

É importante salientar que a ofensiva neoliberal não culminou apenas na precarização do trabalho docente, temática que dá sentido ao modo de ser desta pesquisa, mas também, em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global, orientada não pela necessidade humana, mas pela lógica alienante, desumanizante e degradante do lucro e da reprodução social do modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2009).

Sobre tal problemática, as falas dos docentes centraram-se em torno de três aspectos importantes:

- 1) Ausência de políticas públicas educacionais;
- 2) Desvalorização do magistério;
- 3) Formas de trabalho precárias.

Cada argumento foi mencionado de modo diferente por cada um dos/as vinte e dois docentes participantes da pesquisa. A cada entrevista, em ambas instituições, as falas coadunavam para tais questões. Durante o período da pesquisa de campo, foi possível perceber que, embora as falas indicassem para elementos generalizadores no tocante às causas da precarização do trabalho docente na rede pública estadual de ensino alagoana, cada instituição encaminhou por meio de seu grupo de docentes uma opinião específica, pois a

Escola 1 se centrou em torno do primeiro argumento, enquanto a Escola 2 pontuou o segundo argumento, e ambas, de forma geral, mencionaram o terceiro argumento.

A reclamação da ausência de políticas públicas educacionais esteve fortemente presente no discurso da Escola 1. Marcadamente, o argumento explicativo para a problemática desta pesquisa fora expresso pela via das políticas públicas educacionais, que, para o grupo, não se apresentam e/ou não se apresentaram adequadamente e, portanto, não dão conta das necessidades reais da educação. A ausência de políticas públicas educacionais, neste sentido, é representada pela ineficiência do governo, devido ao seu desinteresse pela qualidade da educação e seu interesse pelos indicadores quantitativos, além de não administrar adequadamente as verbas, nem tampouco, investir, incentivar, fiscalizar e fornecer condições para que esta área social disponha de estrutura para o trabalho docente.

O segundo argumento presente na fala dos/as docentes da Escola 2, além de abordar alguns elementos presentes no primeiro argumento, traz para o debate a questão da desvalorização do magistério. Para eles/as, algumas guisas explicativas para a precarização do trabalho docente têm relação com os constantes ataques que a categoria profissional tem enfrentado diante da desregulamentação do campo de trabalho, decorrente da ausência de concursos públicos para a manutenção do quadro docente, que por sua vez torna debilitadas as atividades da docência, assim como o atendimento ao público em geral.

Sem o concurso público, o/a docente passa a lidar de modo mais acentuado com a problemática da sobrecarga de trabalho. O quadro incompleto relega à gestão escolar a incumbência de reorganizar o planejamento de modo a atender a demanda, procurando o/a profissional munido de suas atribuições do funcionalismo público ou não – como é o caso dos vínculos provisórios – para suprir a lacuna. Com efeito, a sobrecarga de trabalho se multiplica e o sujeito docente ver-se imerso a mais uma faceta da precarização do seu trabalho, caracterizada pela perda de controle do/a trabalhador/a (professor/a) (OLIVEIRA, 2004). Segundo Apple (1995), a intensificação representa uma das formas mais tangíveis pelas quais as condições dignas de trabalho dos/as docentes são degradadas.

Conforme o exposto, a pesquisa propôs uma interpretação ampliada acerca da precarização do trabalho docente, que se encontra para além dos limites geográficos do estado palco desta pesquisa. As consequências da precarização do trabalho docente relatadas pelos docentes por meio das entrevistas semiestruturadas possibilitaram uma análise para além das questões pragmáticas que acometem a profissão desde o limiar do processo de reforma e contrarreforma do Estado nacional.

A classe docente alagoana, representada pelos vinte e dois sujeitos desta pesquisa, possibilitou-me sair da superfície quanto à interpretação do processo, pois apontaram, com base em suas realidades, os determinantes para os infortúnios que a profissão vem enfrentando a partir das novas formas de trabalho decorrentes do processo de precarização. Identificaram que a categoria educação padece de um problema político e histórico. Tal constatação amplia a compreensão acerca do objeto de estudo junto ao desenvolvimento da sociabilidade burguesa, a partir de seus determinantes essenciais, sob a base das contradições: economia capitalista x forma de produzir riqueza.

Sendo as relações sociais fruto desta forma de sociabilidade, a desvalorização do trabalho docente e a consequente precariedade quanto ao trabalho atingem, sem precedentes, os docentes que labutam na mediação entre as contradições sociais – reprodução do *status quo* e produção do saber científico crítico. O processo investigado não ocorre naturalmente, ao contrário, ele faz parte da incontrolável necessidade de reprodução das condições aviltantes de trabalho nesta forma de sociabilidade.

Por isso, a precarização do trabalho docente diz respeito a um processo arraigado na reestruturação produtiva do capital, num contexto político de doutrina neoliberal, marcado pela desestruturação do Estado e pela retirada reformista de direitos sociais que impõe orientações “na direção da flexibilidade, competitividade, adaptabilidade e atratividade” para o mundo do trabalho (BEHRING, 2004, p.127). Conhecer as causas do processo de precarização do trabalho da classe docente em Alagoas implica desvelar as principais problemáticas decorrentes desse processo de mudança. A categoria denunciou a estrutura que dispõe para o exercício do magistério, baseada em um sistema precário e sustentado por uma política educacional que se reproduz e:

“Que manipula e permite que a situação permaneça em prol dos seus interesses pessoais e não do povo” (ENTREVISTADO 21).

Desse sistema, caracterizado enquanto precário em relação às condições mais gerais, decorre: a falta de condição de trabalho; a falta de segurança; e a falta de investimentos em recursos humanos. A falta de condições para os processos de formação dentro e fora da escola tem levado os/as professores/as a avistarem-se num horizonte de angústia, frustração, desconforto e carência, encontrando-se, assim, cada vez mais vulnerabilizados socialmente devido à perda da sua credibilidade profissional.

Tal conjuntura contribui para que o ensino saia torto, pois foi perceptível durante a pesquisa que a classe docente se encontra emocionalmente frustrada. Esta situação tem se

tornado tão insustentável que o próprio poder público, na responsabilidade do Ministério Público do Trabalho (MPT/AL), preocupou-se com a situação dos docentes e realizou uma audiência pública em 17 de outubro de 2015. Na ocasião, estavam presentes membros da Coordenadoria de Defesa do Meio Ambiente do Trabalho (CODEMAT), da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE/AL), do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (SINEPE/AL), do Sindicato dos Professores de Alagoas (SINPRO/AL) e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL).

Os/as docentes demonstraram, por meio das intervenções, estar submetidos à condições de violência (física e simbólica) e a uma carga horária desumana que, dentre outras questões, contribuem para tornar a docência um trabalho perigoso. O quadro é alarmante. O futuro profissional dessa área tem como perspectiva um rol de desesperanças. Não à toa essa condição de angústia e frustração faz parte de um mesmo processo em que o/a trabalhador/a perde, de modo desumano, o seu “quefazer”³⁴ pedagógico. O que esperar de uma situação em que o/a docente, de antemão, encontra-se desesperançado por já conhecer a realidade que o aguarda?

O processo de desilusão que perpassa a categoria, violentada pela reestruturação do trabalho, coaduna com a concepção de Noronha (2000) citado por Oliveira (2004, p. 1132), por despertar “um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. A precarização do trabalho docente é verdadeiramente uma vilã para a profissão.

Muito embora o trabalho docente tenha se complexificado diante das metamorfoses reclamadas pela dialética realidade social, observo que em Alagoas, frente aos resultados da pesquisa, as novas formas de trabalho a que os docentes são submetidos denunciam elementos que vão para além das questões pedagógicas do fazer profissional. Em Alagoas, as metamorfoses têm gerado, inevitavelmente, um problema social sem precedentes: a precarização do trabalho.

Saliento que a precarização do trabalho docente no Brasil e em Alagoas não se expressa somente por meio desta narrativa que apresentamos brevemente. Com este trabalho, foi possível perceber o desdobramento deste fenômeno no Estado de Alagoas e o quão amplo e devastador ele pode ser. A precarização, que se apresenta em diversas facetas e assola a

³⁴ Freire e Nogueira (1993) caracterizam tal expressão de acordo com trabalho do/a professor/a num sentido social, ou seja, ser uma profissão que influencia e é influenciada por todos que convivem com este/a professor/a.

docência, faz parte de uma realidade etérea que apregoa, por meio da reprodução das relações sociais, o sentimento de estar calçada com sapatos de chumbo na classe docente.

Last but not least diante da conjuntura, ressalto o caráter de urgência do desenvolvimento de uma cultura política de valorização do magistério que verdadeiramente respeite o docente quanto às condições de trabalho, de vida e de saúde, para que o seu trabalho, tão valoroso na educação e direito público subjetivo, contribua para a superação das formas perversas e aviltantes de sociabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intelectual não cria o mundo, ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo (FLORESTAN FERNANDES).

Esta pesquisa teve como finalidade analisar o processo de precarização do trabalho da classe docente alagoana, cujo ponto de partida encontra-se na reforma do Estado brasileiro da década de 1990. O percurso escolhido selecionou as principais tendências teóricas das categorias trabalho, Estado, políticas públicas, da pesquisa documental acerca da legislação nacional vigente e a da pesquisa de campo, versando acerca da precarização do trabalho docente na rede pública estadual alagoana.

A trilha epistêmica que subsidiou o lastro conceitual e analítico do objeto de estudo, inicialmente, buscou contextualizar a categoria trabalho a partir de uma perspectiva ontológica. O Trabalho é a mola propulsora da história do desenvolvimento da humanidade. É ele o elemento que produz valor. Pelo processo de trabalho, os homens transformam a realidade, transformam-se a si mesmos e aos outros homens. Por esse motivo, compreendemos que não há como interpretar a *práxis* social desprezando a natureza estruturante que esta categoria possui.

Em seguida, por meio dos eixos estruturantes do percurso metodológico, indiquei quais seriam os pressupostos para a compreensão do constructo social investigado, dentro de uma arena social de interesses que devem ser, eminentemente, reconhecidos e problematizados. Para tanto, discuti conceitualmente a precarização ao longo desta dissertação. Por meio de um movimento sintético, realizei uma breve recuperação histórica acerca da legislação educacional nacional e da reforma do Estado brasileiro desde a década de 1990 aos dias atuais.

Observei que as relações que perpassam o trabalho docente na sociedade capitalista compõem um campo complexo para análise. O trabalho docente vem, sob as novas formas de trabalho advindas dos diferentes processos históricos de reestruturação do capital no Brasil (MÉSZÁROS, 2002), e especialmente em Alagoas, sofrendo um quase irreversível constructo de precarização, fortalecida pela reforma do Estado desde a década de 1990. Noutros termos, a precarização do trabalho docente no contexto brasileiro e alagoano é a mais preocupante realidade que a pesquisa constatou.

O trabalho traz para a sociedade civil informações relevantes acerca dos principais determinantes do objeto de estudo, colhidas da pesquisa de campo realizada na rede pública estadual de ensino alagoana, como: os/as docentes submetidos a uma carga horária de

trabalho excessiva, demonstrada, por exemplo, pela superexploração, pelas salas de aula lotadas, pelo ambiente de trabalho deletério e pelo desrespeito à legislação trabalhista, têm se tornado profissionais frustrados, desiludidos e desesperançosos quanto ao seu ofício.

Foi imanente ao procedimento de conhecimento desvelado pela escrita desta dissertação o caráter social, observando as experiências, quanto à expressão do trabalho, da cultura, do lazer e da política, como algo que medeia a construção da transformação desse homem e de sua própria realidade. Neste sentido, é importante ressaltar que o fazer do cotidiano docente possibilitou uma reflexão crítica e segura à luz da empiria para o processo investigativo.

Este revelou uma lógica temporal permeada pelas novas configurações do mundo do trabalho contemporâneo. Com efeito, todas as questões que a ela se coloca determinam o modo de pensar e redefinir o construir histórico. As experiências e vozes dos sujeitos que compuseram a pesquisa disseram muito sobre seu tempo e sua vivência docente, e retira do processo qualquer conotação de imparcialidade ou neutralidade. O trabalho na sociedade capitalista é vivenciado sob a forma de estranhamento (MARX, 2008), e a precarização quanto à debilidade e fragilidade das relações nas variadas formas.

O trabalho docente tem, apesar de toda problemática, uma capacidade emancipatória. No entanto, num horizonte debilitado diante das condições objetivas para seu desenvolvimento, esse trabalho encontra-se limitado, inconcluso e tem contribuído para situações de desesperança para a categoria, uma vez que o horizonte alagoano se refere à condições aviltantes.

A partir do horizonte estudado, foi possível perceber que a classe docente não tem vislumbrado muitas esperanças quanto à ruptura desta condição de trabalho. Contudo, a consciência dos antagonismos sociais no chão da escola pública deve motivar a luta política pela causa docente. A luta organizada vai além das rupturas que o acirramento, devido às condições objetivas da cena contemporânea, tem apresentado. A categoria, contemporaneamente fragilizada, tem na incontingência radical de sua prática o mote privilegiado para o auspício de uma alternativa contra hegemônica de ruptura dessa realidade.

Na atual forma de organização social, a educação tem sido potencializada, mas continua a ter como pressuposto a reprodução das relações sociais vigentes. O quefazer pedagógico pouco ou quase nada tem contribuído para a real compreensão da realidade social, justamente por estar imerso a um horizonte que esfacela as condições para a realização do trabalho docente.

Interessa aqui expor as mazelas que acometem o trabalho docente, denunciando a depreciação da classe docente e fragilização do potencial emancipador que a profissão possui. Para que se altere o atual nível de sociabilidade que baliza as condições para o fazer pedagógico, a maior urgência, entre tantas outras, concentra-se na extinção da forma de trabalho estranhado, que configura ao trabalho docente condições de precariedade para o seu desenvolvimento.

A dissertação refletiu sobre uma temática decorrente da essencialidade das relações capitalistas, que, no âmbito do trabalho, tem simultânea e combinadamente assolado a categoria docente. O docente da rede estadual chega, muitas vezes, a trabalhar 60h por semana para equilibrar-se em mais de uma rede de ensino sob condições indignas de trabalho para o provimento de sua subsistência. Tal mote tem preocupado não somente os sujeitos desta pesquisa. O ‘raio x’ do trabalho docente quanto à precarização está, por ora, em processo de construção. O exercício analítico percebeu que a categoria é vítima da angústia e da desesperança quanto ao presente e ao futuro, diante de um capítulo histórico da cena contemporânea que desrespeita, menospreza, silencia e desvaloriza o trabalho docente.

A análise me fez concluir que as novas formas de trabalho, decorrentes de um contexto marcado pela precarização das relações de trabalho, relacionam-se diretamente com a problemática da baixa remuneração, pois esta é uma causa comum tanto na esfera pública quanto na esfera privada, e é o que leva o/a docente a dar aula em mais de uma escola e, conseqüentemente, tem gerado desgaste físico e psíquico, levando a casos de transtornos mentais relacionados ao trabalho.

Num contexto de políticas neoliberais marcadas pela desresponsabilização do Estado e pela ofensiva nociva ao trabalhador com a perda de direitos trabalhistas, o desemprego, o subemprego e o vínculo flexível e provisório – que me acompanhou desde o início da minha vida enquanto docente – não inauguram em si uma especificidade tão recente. A precarização tem sido responsável pela disseminação de uma concepção, em relação ao mundo do trabalho, que pormenoriza os efeitos aviltantes que decorrem do fenômeno e oculta as conseqüências, muitas vezes, nocivas para o trabalhador. Por isso, a categoria docente se encontra em franca desvantagem na luta pela valorização da profissão, bem como no enfrentamento das condições contemporâneas em favor da melhoria da qualidade do processo pedagógico. Sendo assim, necessita-se de uma guinada defensiva, arraigada na reestruturação do potencial político que a classe possui, assim como na capacidade de mobilização social.

REFERÊNCIAS

ADES, C. De um sítio de João Martins a bairro industrial. **O Jornal**. Maceió, p. 7-11, 22 dez. 1996.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Maceió, 2015.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2004.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BEZERRA, C. **Conhecimento, riqueza e política**: um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da *práxis* de Gramsci. Maceió: EDUFAL, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Lei nº 13.005 de 13 de junho de 2014. Dispõe sobre o plano nacional de educação 2014-2024. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, 1995. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____ (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAVALCANTE, M. S. A. de O.; SANTOS, I. M. **História e política da educação**: teorias e práticas. Maceió: EDUFAL, 2015.

CÊA, G. S. S.; PAZ, S. R. **Memorial da aula 2 da disciplina trabalho, Estado e educação**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COHN, A. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, n.12, p. 1-18. jun./dez. 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, E. A. **No caminho com Maiakóvski**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação**: concepções e pesquisas. Fortaleza: Editora da UFC, 2014.

_____. **Uma avaliação política e do processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará**. 242 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, 2010.

DUARTE, N. **Crítica do fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, D. C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

_____. **Cadernos do cárcere**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 12.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOBBSBAWM, E. **A era dos extremos: breve século XX (1914-1991)**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IANNI, O. A política mudou de lugar. In: DOWBLE, L. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KRAWCZYK, N. R.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XX: reforma em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEWGOY, A. M. B.; SILVEIRA, E. M. C. A entrevista nos processos de trabalho do Assistente Social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 233-251, jul./dez. 2007.

LIMA, J. M. Á. O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Afrontamento*, Porto, n. 6, p. 47-72, 1996.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálasys**, Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MANCEDO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARX, K. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

_____. A mercadoria. In: _____. **O capital: crítica à economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MEDINA, C. A. **Entrevista: diálogo possível**. São Paulo: Ática, 2002.

MÉSZÁROS, I. A crise em desdobramento e a relevância de Marx. In: _____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: _____. **Para além do capital: rumo uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Carlos Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances estudos sobre educação**, Presidente Prudente, Ano 17, v. 18, n. 19, p. 127-138, jan./abr. 2011.

MONTES, P. **El desorden neoliberal**. Madri: Trotta, 1996.

MORAES, B.; PAULA, R.; COSTA, F. Indivíduo e educação: notas sobre o processo de (des) humanização do ser social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2013.

MORAES, M. C. M. (Org.) Recuo da teoria. In: _____. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NATÁRIO, E. G; SANTOS, A. A. A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n.3, p. 355-364, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf>>. Acesso: 01 mar. 2016.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, A; HAMELINE, D. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, D. A. et. al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor.** 2012. Disponível em: <<http://redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf/?>>. Acesso em: 17 set. 2016.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.115, p.323-337, abr./jun. 2011.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULO NETTO, J. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

PAZ, S. R.; OLIVEIRA, R. Políticas de qualificação profissional do Brasil: do PNQ ao PRONATEC – novos planos/programas e velhos interesses. In: CAVALCANTE, M. S. A. O.; SANTOS, I. M. (Org.). **História e política da educação: teoria e práticas.** Maceió: EDUFAL, 2015. p. 105-138.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **O emprego no desenvolvimento da nação.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, D. F. **A educação em direitos humanos como direito na educação básica**. 143 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, J. M. C. T.; DIÓGENES, E. M. N.; REIS, R. **Ensino médio em reformas: trabalho, políticas, cotidiano**. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, Q; FARIAS, P. Política social compensatória ou emancipatória: a contribuição de programas sociais para a autonomia dos beneficiários. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Málaga, maio, 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/12/>>. Acesso: 19 mar. 2017.

SCHWARTZ, Y. **Expérience el connaissance du travail**. Paris: Sociales, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, A. L. S. **A precarização do trabalho docente na educação superior**: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na universidade do estado do Pará. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local da e na transformação da sociedade**. Salvador: Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000174&pid=S1413-8123201300010002100021&lng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2017.

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

VERÇOSA, É. G. **Cultura e educação nas Alagoas**. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A – Detalhamento da revisão de literatura

(continua)

Biblioteca Setorial CEDU/UFAL	<p>ABREU, N. G. Concepções de interdisciplinaridade no trabalho docente dos professores do ensino médio da rede estadual e a reforma curricular: um estudo de caso. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p> <p>ARAÚJO, A. C. A. A construção da autonomia docentes nas escolas da rede municipal de Maceió – uma análise das escolas auto-formadoras. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p> <p>BRITO, M. J. B. A. Dilemas e desafios na formação docente e na prática pedagógica: um estudo de caso do egresso do curso de pedagogia da Uneal. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p> <p>CORREIA, R. C. O. Ensino superior em Alagoas: a formação pedagógica na profissionalização docente. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2012.</p> <p>LIRA, J. S. A trajetória sindical dos trabalhadores da educação em Alagoas (1985-2010). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2012.</p> <p>MELO, K. M. S. Formação e profissionalização docente: a competência como categoria ordenadora da organização institucional e curricular. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2003.</p> <p>PEREIRA, R. M. As representações dos professores sobre o Proeja: desafios para a formação integrada. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2012.</p> <p>SANTOS, R. M. B. Vivência docente na escola pública: trajetória de uma identidade profissional. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p>
Banco da CAPES	<p>NISHIMURA, S. P. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o Reuni na UFRGS. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2012.</p> <p>PEREIRA, C. M. C. Fundações privadas e precarização do trabalho docente na UNESP: 1995 – 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. Araraquara/SP 2009.</p> <p>TAVARES, A. L. S. A Precarização do trabalho docente na educação Superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém /PA, 2011.</p>
Biblioteca Setorial CEDU/UFAL	<p>ABREU, N. G. Concepções de interdisciplinaridade no trabalho docente dos professores do ensino médio da rede estadual e a reforma curricular: um estudo de caso. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p> <p>ARAÚJO, A. C. A. A construção da autonomia docentes nas escolas da rede municipal de Maceió – uma análise das escolas auto-formadoras. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p>

Apêndice A – Detalhamento da revisão de literatura

(continuação)

Biblioteca Setorial CEDU/UFAL	<p>ARAÚJO, A. C. A. A construção da autonomia docentes nas escolas da rede municipal de Maceió – uma análise das escolas auto-formadoras. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p> <p>BRITO, M. J. B. A. Dilemas e desafios na formação docente e na prática pedagógica: um estudo de caso do egresso do curso de pedagogia da Uneal. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p> <p>CORREIA, R. C. O. Ensino superior em Alagoas: a formação pedagógica na profissionalização docente. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2012.</p> <p>LIRA, J. S. A trajetória sindical dos trabalhadores da educação em Alagoas (1985-2010). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2012.</p> <p>MELO, K. M. S. Formação e profissionalização docente: a competência como categoria ordenadora da organização institucional e curricular. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2003.</p> <p>PEREIRA, R. M. As representações dos professores sobre o Proeja: desafios para a formação integrada. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2012.</p> <p>SANTOS, R. M. B. Vivência docente na escola pública: trajetória de uma identidade profissional. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2009.</p>
Banco da CAPES	<p>NISHIMURA, S. P. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o Reuni na UFRGS. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2012.</p> <p>PEREIRA, C. M. C. Fundações privadas e precarização do trabalho docente na UNESP: 1995 – 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. Araraquara/SP 2009.</p> <p>TAVARES, A. L. S. A Precarização do trabalho docente na educação Superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém /PA, 2011.</p>
Biblioteca Digital da UNICAMP	<p>LIMA, L. A. Os impactos das condições de trabalho sobre a subjetividade do professor de ensino privado de Campinas. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.</p> <p>SOUSA, A. L. H. Mercantilização da educação e precarização das relações de trabalho docente: o ensino superior privado e a atuação do sindicato de professores e professoras de Guarulhos. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.</p>
Portal de Periódicos da CAPES	<p>MILANI, N. Z.; FIOD, E. G. M. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). <i>Roteiro</i>, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 77-100, jan./jun. 2008.</p> <p>MOURÃO, P. A. L. Análise da medida provisória 525/2011: ampliação da contratação temporária de professores substitutos e “precarização” do trabalho docente nas universidades federais. <i>Revista Eletrônica do Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria</i>, Santa Maria, v. 6, n. 3, 2011.</p>

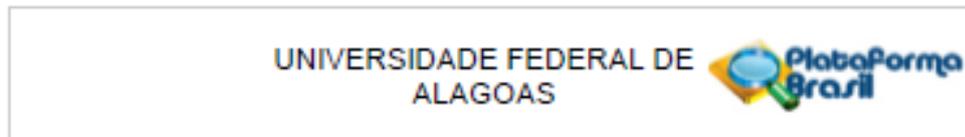
Apêndice A – Detalhamento da revisão de literatura

(conclusão)

Scielo	<p>BOSI, A. P. Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.</p> <p>GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.</p> <p>GUIMARÃES, V. N.; SOARES, S. V.; CASAGRANDE, M. D. H. Trabalho docente voluntário em uma universidade federal: Nova Modalidade de Trabalho Precarizado? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 77-101, set. 2012.</p> <p>MARRINS, A. A. V.; HONÓRIO, L. C. H. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. Salvador, v.21, n.68, p. 835-852, jan./mar. 2014.</p> <p>OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.</p> <p>SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.</p> <p>SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. Educar em Revista, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.</p> <p>SHIROMA, E. O.; FILHO, D. L. F. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.</p> <p>SILVA, A. M. Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/055.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.</p> <p>SILVEIRA, P. I. Precarização do trabalho docente e subordinação da educação ao mercado: um estudo sobre as relações de trabalho no ensino superior no período de 1994 a 2004. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_polyana%20i molesi%20silveira.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.</p>
--------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Apêndice B – Documentos do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ALAGOAS: um estudo sobre os efeitos das políticas educacionais (2010-2014)

Pesquisador: Gelsa Carla Gonçalves Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46990015.6.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.214.705

Apresentação do Projeto:

Nossa proposta enquadra-se no estudo dos direcionamentos políticos por meio de uma investigação a fim de compreender como se desenvolve a

temática Precarização do Trabalho Docente em Alagoas. Objetivamos investigar tal processo em Alagoas, advindo das ações das políticas públicas

educacionais, com base na literatura especializada Alves (2011), Libâneo e Pimenta (1999), Oliveira (2004) entre outros e da base documental

oficial referente à especificidade do nosso estudo, como o Edital SEE/AL Nº 001/2008, Edital SEE/AL Nº 002/2008, Edital SEE/AL Nº 005/2008 entre outros. A metodologia desta pesquisa será de caráter empírico, documental e bibliográfico. A própria realidade educacional alagoana nos insere nessa pesquisa, o método e as técnicas eleitas dizem respeito à necessidade metodológica do percurso que trilharemos para responder

empiricamente o nosso objeto de investigação: as ações das políticas educacionais em Alagoas no processo de construção da Precarização do Trabalho Docente. Não pretendemos simplesmente expor as "mazelas" da educação local a partir da temática estudada, interessa-nos prioritariamente lançar luzes para que pensemos no constructo social em que estamos inseridos para que entendamos os fatores decisivos que legitimam o processo de Precarização do Trabalho Docente

Endereço: Campus A. C. Simões Cidade Universitária
 Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Pnscap: 1.214.705

em Alagoas. Esse processo de Precarização do Trabalho Docente, não ingenuamente construído na história da educação alagoana tem se reafirmado por inúmeros documentos oficiais, a exemplo dos que tratam sobre algumas minúcias da política de apoio à produção de vagas com vistas à ocupação das salas de aula por professores monitores. Em Alagoas 56% do quadro docente da Secretaria Estadual de Educação – SEE são professores monitores, segundo dados da própria SEE. Esse fenômeno que inicialmente se apresenta enquanto apenas uma faceta deste processo de Precarização das relações de Trabalho Docente em Alagoas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o processo de Precarização do Trabalho Docente em Alagoas, advindo das ações das políticas públicas educacionais, com ênfase sob o sentimento da classe dos professores da rede estadual de ensino com relação a essa temática.

Objetivo Secundário:

Identificar as concepções que constituem os documentos oficiais da temática Precarização do Trabalho Docente em Alagoas. Para tanto, realizar pesquisa empírica sobre a percepção dos docentes de duas escolas estaduais da 14ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação, quanto à

Precarização do Trabalho Docente em Alagoas. Construir um quadro conceitual sobre as políticas públicas da educação alagoana que fundamentam

o processo de Precarização do Trabalho Docente em Alagoas. Analisar como o Estado de Alagoas vem lidando com as relações de Precarização do Trabalho Docente. Disponibilizar os documentos encontrados para que sirvam de fonte histórica para pesquisadores interessados na área de política da educação alagoana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos à saúde física e mental dos representantes desta escola são inexistentes no que diz respeito ao respectivo estudo, pois os sujeitos (docentes, gestores e coordenadores pedagógicos), serão assistidos em um ambiente que já lhe é familiar e que já faz parte de sua rotina, independente da pesquisa e que a possibilidade de quaisquer constrangimentos, o que poderia ser um risco aos sujeitos, a pesquisadora se

compromete a evitá-los seguindo os princípios éticos desse tipo de estudo.

Benefícios:

Endereço: Campus A - C. Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticosufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.214.705

Oferecimento aos órgãos competentes informações relevantes acerca dos principais determinantes do Processo de Precarização do Trabalho

Docente nas instituições escolares de Maceió, de modo a colaborar na análise conjuntural deste fenômeno que carece da elaboração e/ou

reformulação de políticas públicas que contemplem efetivamente a necessidade da categoria docente da rede pública estadual de ensino. O

principal benefício emergirá mediante a participação dos sujeitos no referido estudo é a ampliação do conhecimento acerca do Processo de

Precarização do Trabalho Docente, uma vez que esta é a principal temática do estudo em questão e estará permeando todas as ações realizadas

junto à escola. Por meio desta ampliação do conhecimento, a escola poderá compreender os principais determinantes que constituem este processo que dialoga e interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho da categoria docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto insere-se no campo das políticas educacionais tendo como eixos centrais: a pesquisa empírica, o estudo documental e bibliográfico da Precarização do Trabalho Docente no Estado de Alagoas. Diante disso, o estudo em questão caracteriza-se como de cunho qualitativo, uma vez que esse tipo de pesquisa segundo Moraes (2003, p. 1) "pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação; a intenção é a compreensão". A pesquisa empírica tem como objetivo conduzir a análise a chegar a novas conclusões a partir da maturidade experimental do campo de estudo "do real antes de interpretá-lo pela mente" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 23). Apoiamos-nos em Bardin (2009), para orientarmos as fases da análise documental, que centram em torno de três polos: 1. A pré-análise (escolha dos documentos); 2. A exploração do material (a sistematização); 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (2009, p. 121). A pesquisa bibliográfica constitui-se como uma prática inerente ao cotidiano dos estudantes e pesquisadores, por ser uma das tarefas propulsoras do nosso aprendizado e amadurecimento na área do estudo. Segundo Lakatos e Marconi (1992) "permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar". (p.44). 5.1 Operacionalização da

pesquisa O primeiro procedimento a ser desenvolvido diz respeito à Revisão de Literatura.

Endereço: Campus A - C Simões Cidade Universitária
 Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.214.705

Trataremos neste momento da busca e ampliação da literatura pertinente para a execução do arranjo metodológico do objeto de pesquisa. Considerando esta realidade pretende-se investigar o arcabouço material do que se discute sobre a temática que estudamos. Por meio deste levantamento sistematizaremos as principais tendências

teóricas dos pesquisadores desta área do saber das ciências humanas. 5.1.1 Produção de dados empíricos Realizaremos essa etapa da pesquisa

em duas escolas que pertencem à jurisdição da 14ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação da Rede Estadual de Ensino do Estado de

Alagoas. As instituições que funcionam há mais de uma década, nos três turnos com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino

Médio e atendem cerca de 2000 alunos cada uma. Selecionamos as entrevistas semiestruturadas e não estruturadas como nuances fundamentais

em nossa pesquisa. Os sujeitos previamente selecionados para tais entrevistas são: os docentes que lecionam na instituição, os gestores e os

coordenadores pedagógicos das mesmas. Para termos uma amostra empírica significativa, pretendemos entrevistar cerca de 10% do número total

dos corpos docentes das duas instituições. 5.1.2 Mapeamento do material documental O mapeamento da base documental permitirá entender como

se delinearão, as principais ações das políticas educacionais no Estado de Alagoas e sua relação frente ao desenvolvimento das condições de

precarização do Trabalho Docente. 5.1.2 Análise dos dados O último procedimento do processo será a análise dos dados, para a construção das

respostas à questão norteadora e aos objetivos que orientaram a investigação. A base empírica, os estudos bibliográficos e a articulação dos dados

expressos nos documentos oficiais consubstanciarão a técnica em questão.

Pesquisa Interessante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Folha de Rosto Folha de Rosto. pdf.pdf

TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido

TCLE - Modelo Profissionais da Educacao.doc

Endereço: Campus A - C. Símones Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.214.705

TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido

TCLE - Modelo Escola.doc

Declarações Diversas Roteiro de Entrevista - Geral.doc

Declarações Diversas Carta de apresentação.doc

Projeto Detalhado Projeto de mestrado 2015 - GelsaCGFerrela.doc

Todos adequados

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo atende as recomendações éticas da Resolução 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Folha de Rosto	Folha de Rosto. pdf.pdf	05/05/2015 22:45:42		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_498386.pdf	05/05/2015 22:47:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DE MESTRADO 2015 - GelsaCGFerrela.doc	07/07/2015 20:24:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - PROFISSIONAIS DA EDUCACAO.doc	07/07/2015 20:24:41		Aceito
Outros	ROTEIRO DE ENTREVISTA - GERAL.doc	07/07/2015 20:27:10		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO AUTORIZACAO BCL.jpg	07/07/2015 20:29:21		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO AUTORIZACAO GMS.jpg	07/07/2015 20:30:48		Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA DE APRESENTACAO BCL.jpg	07/07/2015 20:32:14		Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA DE APRESENTACAO GMS.jpg	07/07/2015 20:34:18		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_498386.pdf	07/07/2015 20:37:42		Aceito

Endereço: Campus A - C Simões Cidade Universitária
 Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeticoufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.214.705

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 03 de Setembro de 2015

Assinado por:
Daise Juliana Francisco
(Coordenador)

Endereço: Campus A. C. Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticufal@gmail.com

**DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO
466/12,
DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E
SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS**

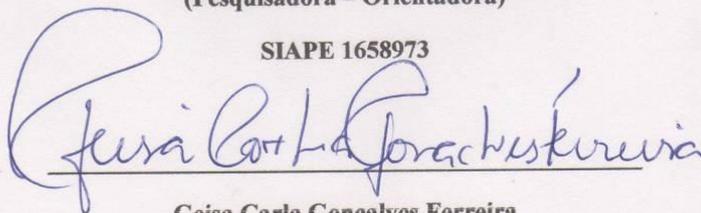
Geisa Carla Gonçalves Ferreira (pesquisadora responsável), Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (orientadora e pesquisadora), pesquisadoras do projeto intitulado “Precarização do Trabalho Docente em Alagoas: um estudo sobre os efeitos das políticas educacionais (2010-2014)”, ao tempo em que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, bem como declaramos que os dados/materiais coletados para o desenvolvimento do projeto, (entrevistas, filmagens, fotos, banco de dados) serão utilizados para a produção das análises empíricas e produção do trabalho final do estudo (dissertação de mestrado) e, após conclusão da pesquisa, serão armazenados em banco de dados e ficarão na posse dos pesquisadores responsáveis, por um prazo de 5 (cinco) anos, a serem contados a partir da data de conclusão do estudo.

Maceió, 07 de julho de 2015.

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes

(Pesquisadora – Orientadora)

SIAPE 1658973



Geisa Carla Gonçalves Ferreira

(Pesquisadora – Responsável)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
(PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em duas (02) vias, firmado por cada participante voluntário (a) da pesquisa e pelo responsável).

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*Precarização do Trabalho Docente em Alagoas: um estudo sobre os efeitos das políticas educacionais (2010-2014)*”, que tem como objetivo principal investigar o Processo de Precarização do Trabalho Docente nas instituições escolares públicas do estado de Alagoas.

Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Por ser uma pesquisa que trabalhará com a realização de entrevistas semiestruturadas, possivelmente, poderá ocorrer algum tipo de constrangimento, sendo esse considerado o principal risco para você enquanto participante. De qualquer forma, a pesquisadora se compromete a evitá-los seguindo os princípios éticos desse tipo de estudo.

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, a outra será fornecida a você.

Eu _____, portador (a) do documento de Identidade _____, CPF, _____, tendo sido convidado (a) a participar voluntariamente do estudo “*Precarização do Trabalho Docente em Alagoas: um estudo sobre os efeitos das políticas educacionais (2010-2014)*”, que será realizada na instituição _____, situado à Rua _____, nº _____, CEP _____, bairro _____, cidade _____, Estado _____, recebi a Srt^a *Geisa Carla Gonçalves Ferreira pesquisadora* responsável pela execução do referido estudo, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 1) Que o estudo se destina a investigar o Processo de Precarização do Trabalho Docente à luz das vivências dos docentes (professores e/ou monitores), gestores e coordenadores pedagógicos e da análise das orientações das políticas educacionais dos últimos quatro anos especificamente.
- 2) Que a importância deste estudo é oferecer aos órgãos competentes informações relevantes acerca dos principais determinantes do Processo de Precarização do Trabalho Docente nas instituições escolares de Maceió, de modo a colaborar na análise conjuntural deste fenômeno que carece da elaboração e/ou reformulação de políticas públicas que contemplem efetivamente a necessidade da categoria docente da rede pública estadual de ensino.
- 3) Que os resultados que se desejam alcançar são: a) identificar as concepções que constituem os documentos oficiais da temática Precarização do Trabalho Docente em Alagoas; b)

construir um quadro conceitual sobre as políticas públicas da educação alagoana que fundamentam o processo de Precarização do Trabalho Docente em Alagoas e c) analisar como o Estado de Alagoas vem lidando com as relações de Precarização do Trabalho Docente. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão. Os dados/materiais utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora para possíveis estudos futuros.

4) Que este estudo será desenvolvido no período de ____/____/____ a ____/____/____, podendo se estender por mais um mês, caso haja algum imprevisto.

5) Que a referida escola participará do estudo por meio de representantes do corpo docente, bem como de representantes da própria gestão e coordenação pedagógica. Os representantes docentes, gestores e coordenadores pedagógicos participarão de entrevistas semiestruturadas. Tais entrevistas serão realizadas por meio de um roteiro geral para as três instâncias composto de perguntas abertas e fechadas, onde será possível identificar a qual seguimento o sujeito pertence. Primamos por um roteiro unificado de entrevista, observando que nos debruçaremos no estudo prioritariamente sobre razões da Precarização do Trabalho Docente em Alagoas, e para tanto, buscaremos entrevistar os sujeitos docentes que apesar de estarem em seguimentos diferentes dentro da instituição escolar, ora, na direção, vice-direção ou coordenação pedagógica, compõem de fato o quadro do docente do Estado de Alagoas, não numa divisão hierárquica de atribuições. Será feita uma análise documental dos principais documentos referentes aos direcionamentos da política educacional nacional e alagoana dos últimos quatro (04) anos.

6) Que os possíveis riscos à saúde física e mental dos representantes desta escola são inexistentes no que diz respeito ao respectivo estudo, pois os sujeitos (docentes, gestores e coordenadores pedagógicos), serão assistidos em um ambiente que já lhe é familiar e que já faz parte de sua rotina, independente da pesquisa e que a possibilidade de quaisquer constrangimentos, o que poderia ser um risco aos sujeitos, a pesquisadora se compromete a evitá-los seguindo os princípios éticos desse tipo de estudo.

7) Que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. A indenização é diferente do ressarcimento. Ressarcimento é uma despesa previsível que o sujeito da pesquisa possa vir a desembolsar pela participação na pesquisa, como custos com transporte ou alimentação. Assim, caso o pesquisador preveja custos ao entrevistado da pesquisa, essa possibilidade deve vir expressa no projeto da pesquisa e no orçamento. Indenização se refere a um dano imprevisível e que só pode ser mensurado caso ocorra.

8) Que o principal benefício que devo esperar com o referido estudo é a ampliação do conhecimento acerca do Processo de Precarização do Trabalho Docente, uma vez que esta é a principal temática do estudo em questão e estará permeando todas as ações realizadas junto à escola. Por meio desta ampliação do conhecimento, a sociedade civil poderá compreender os principais determinantes que constituem este processo que dialoga e interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho da categoria docente.

9) Que poderei contar com a assistência da universidade (UFAL), sendo responsável (is) pelo programa à qual a pesquisa está vinculada o Sr. *Walter Matias Lima*.

10) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11) Que, a qualquer momento, eu poderei me recusar a continuar participando do estudo e, também, poderei retirar este consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12) Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a minha identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

13) Que o estudo não acarretará em nenhuma despesa para mim.

14) Que a escola que represento receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

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

Endereço do (a) participante voluntário (a):

Domiciliado:

Complemento:

Bairro:

Cidade:

CEP:

Telefone:

Ponto de referência:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome e endereço do pesquisador responsável: Geisa Carla Gonçalves Ferreira

Domiciliado: Avenida Otacílio de Holanda, Conjunto Village Campestre II

Complemento: Qd 16

Nº: 22 C

Bairro: Cidade Universitária

Cidade: Maceió

CEP: 57073-520

Telefone: (82) 99997-2073 / (82) 98727-0240

Ponto de referência: Próximo a Fábrica de Água Mineral Refresq

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CEDU), pertencente à Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Endereço: Avenida Lourival Melo Mota, S/N, Campus A.C. Simões – BR 101 – KM 97,6, Tabuleiro dos Martins, CEP: 57072-900.

Telefone: (82) 3214-1196/92.

Correio eletrônico:

Maceió, _____, de _____ de 2015.	Maceió, _____, de _____ de 2015.
_____ Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário (a) ou responsável legal (rubricar as demais folhas)	_____ Assinatura ou impressão datiloscópica do responsável pelo estudo (rubricar as demais folhas)

Apêndice C – Roteiro da Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Estudante de Mestrado: Geisa Carla Gonçalves Ferreira (geisacarla2420@gmail.com)

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes

Prezado profissional do ensino fundamental e/ou ensino médio:

Inicialmente, gostaríamos de agradecer sua disponibilidade para contribuir com nossa pesquisa de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. No direcionamento da pesquisa nos guiará a seguinte inquietação: *Quais as principais razões da Precarização do Trabalho Docente em Alagoas?*

As entrevistas semiestruturada e nãoestruturada, especificamente, nos auxiliarão de forma significativa no levantamento informações preciosas e determinantes sobre o fenômeno que estamos nos propondo a investigar.

Gostaríamos que você se sentisse completamente à vontade para responder às nossas questões, sem a preocupação com julgamentos e avaliações sobre o que você irá responder. Para garantir sua tranquilidade e a nossa responsabilidade frente a esta atividade, informamos que sua entrevista não será identificada e que as informações prestadas nesta entrevista servirão apenas e exclusivamente para nossa pesquisa.

Para facilitar nossa tarefa, gostaríamos de solicitar sua permissão formal para a realização e gravação da entrevista, a fim de garantir que possamos compreender a riqueza das informações que serão prestadas. Fique à vontade também para negar a solicitação de gravação. Compreenderemos e encontraremos outra forma de registro.

Por fim, assumimos o compromisso de entregar trabalho final à instituição para que você possa averiguar o tratamento que daremos às informações. Deixaremos com você nossos contatos, meu e de minha orientadora, caso você tenha interesse em outras informações sobre a atividade.

Mais uma vez, muito obrigada pela sua participação!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1) Sexo Feminino Masculino

2) Faixa Etária

Abaixo de 30 anos

31 e 40 anos

41 e 50 anos

Acima de 50 anos.

EXERCÍCIO DOCENTE

3)Qual sua formação?

- () Magistério
 () Graduação em Pedagogia
 () Magistério e graduação em Pedagogia
 () Outra. Qual? _____

4)Você tem pós-graduação?

- () Sim. Qual? _____
 () Não. Pretende fazer?

5)Em qual ano do ensino fundamental e/ou médio você atua?

6)Há quantos anos você atua como docente?

- () Menos de um ano
 () De 1 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () De 10 a 15 anos
 () Mais de 15 anos.

7)Como ingressou na função docente?

8)O que você pensa sobre a profissão docente?

9)Há quantos anos você trabalha nesta escola?

- () Menos de um ano
 () De 1 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () De 10 a 15 anos
 () Mais de 15 anos

10)Você trabalha em outro lugar?

- () Sim. Onde? .
 () Não. Por quê? _____

11)No seu ponto de vista há algum nível de interferência dos monitores no processo de ensino-aprendizagem na instituição que você trabalha?

12)Como ocorre o planejamento educacional na instituição que você trabalha?

13)Fale sobre como se dá a sua relação com a gestão e coordenação da instituição?

14)Você se sente preparado para exercer a função docente, diante das exigências para o exercício desta função?

POLÍTICA EDUCACIONAL

15)Qual a sua opinião pessoal sobre a política educacional de Alagoas dos últimos quatro anos? Se achar necessário utilize alguma política com a finalidade de exemplificar.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

16)No que concerne especificamente as condições de trabalho, como você entende o processo de Precarização do Trabalho Docente?

17)Em sua opinião, quais são as principais causas da Precarização do Trabalho Docente na rede de ensino estadual alagoana?

18)Na sua visão, qual é o maior ou (es) problema ou (s) consequente ou (s) do processo de Precarização do Trabalho Docente em Alagoas?

ANEXOS

Anexo A – TALIS 2013 – Country note Brazil Portuguese



BRASIL

Principais resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)¹

Quase todos os professores no Brasil completaram a educação superior, mas não necessariamente estudaram o conteúdo, pedagogia e práticas das disciplinas que lecionam.

- No Brasil, mais de 90% dos professores dos anos finais do ensino fundamental concluíram o ensino superior, mas cerca de 25% não fizeram curso de formação de professores. Em comparação, no Chile aproximadamente 9 entre 10 professores concluíram tais cursos, assim como quase todos os professores na Austrália e em Alberta (Canadá).
- Professores cuja educação formal incluiu componentes de conteúdo, pedagogia e práticas das disciplinas que lecionam relataram se sentir mais preparados do que aqueles cuja educação formal não continha esses elementos.
- Entretanto, somente metade dos professores brasileiros relata que a pedagogia das disciplinas que lecionam fez parte de sua educação formal. Para os componentes de conteúdo e prática, somente cerca de 60% relataram o mesmo. Cerca de 7 entre 10 professores em média nos países da TALIS relatam que esses elementos foram incluídos para todas as disciplinas em que atuam.

O Brasil está entre os países da TALIS em que os professores passam o maior número de horas por semana ensinando

- Os professores no Brasil, em média, relatam gastar 25 horas por semana lecionando, 6 horas a mais que a média da TALIS.
- Eles também declaram dedicar de 10% a 22% mais tempo que a média da TALIS na maior parte das outras atividades, como correção dos trabalhos dos alunos e orientação aos alunos.
- Comparados à média da TALIS, os professores no Brasil relatam passar o mesmo tempo em média preparando aulas e menos tempo em tarefas administrativas.

Receber feedback (retorno) sobre as práticas de ensino é altamente associado com autoeficácia e satisfação profissional dos professores no Brasil

- Ao menos 8 entre 10 professores no Brasil relatam receber feedback (retorno) sobre sua prática de ensino depois de alguma forma de observação de suas aulas e da análise das notas dos seus alunos, resultado similar à média da TALIS em relação à observação de suas aulas porém mais alto em relação às notas dos seus alunos.
- Professores que recebem feedback (retorno) sobre sua prática de gestão de sala de aula e sobre as notas dos seus alunos apresentam níveis maiores de autoeficácia e de satisfação profissional em diversos países da TALIS, especialmente no Brasil.
- No Brasil, o feedback (retorno) da observação das aulas na maior parte das vezes vem da equipe de gestão escolar (49%) e dos diretores (35%) e em menor frequência de indivíduos ou órgãos externos (10%) ou de outros professores (16%).

¹ TALIS é a sigla do nome da pesquisa em inglês: "Teaching and Learning International Survey".

Os resultados apresentados aqui se referem a professores dos anos finais do ensino fundamental e seus respectivos diretores.

O professor e o diretor típicos no Brasil

Professor típico nos países da TALIS	Professor típico no Brasil
68% são mulheres	71% são mulheres
Têm 43 anos de idade em média	Têm 39 anos de idade em média
91% concluíram educação superior universitária ou equivalente	94% concluíram educação superior universitária ou equivalente
90% concluíram curso de formação de professores	76% concluíram curso de formação de professores
Têm em média 16 anos de experiência no magistério	Têm em média 14 anos de experiência no magistério
82% estão empregados em tempo integral e 83% têm um contrato permanente	40% estão empregados em tempo integral e 77% têm um contrato permanente
Ensinam para uma turma de 24 estudantes em média	Ensinam para uma turma de 31 estudantes em média

Diretor típico nos países da TALIS	Diretor típico nos países no Brasil
51% são homens	25% são homens
Têm 52 anos de idade em média	Têm 45 anos de idade em média
96% concluíram educação superior universitária ou equivalente	96% concluíram educação superior universitária ou equivalente
90% concluíram curso de formação de professores, 85% curso de gestão escolar/formação de diretores e 78% curso de liderança pedagógica	96% concluíram curso de formação de professores, 88% curso de gestão escolar/formação de diretores e 85% curso de liderança pedagógica
Têm em média 9 anos de experiência como diretor e 21 anos de experiência como professor	Têm em média 7 anos de experiência como diretor e 14 anos de experiência como professor
62% trabalham em tempo integral sem obrigações docentes 35% trabalham em tempo integral com obrigações docentes	53% trabalham em tempo integral sem obrigações docentes 36% trabalham em tempo integral com obrigações docentes
Trabalham em uma escola com 546 estudantes e 45 professores em média	Trabalham em uma escola com 586 estudantes e 34 professores em média

Impacto do feedback (retorno) ao professor no Brasil

Percentual de professores que relatam ter percebido uma mudança positiva moderada ou grande nessas áreas em que receberam feedback (retorno) sobre seu trabalho



- Em média nos países da TALIS, muitos professores relatam impactos positivos após receberem feedback (retorno) sobre seu trabalho, incluindo o ensino em sala de aula.
- Comparado a outros países, no Brasil, mais professores relatam que o feedback (retorno) que eles receberam resultaram em mudanças positivas em sua prática docente (80%) ou no uso que eles fazem das avaliações de alunos para melhorar o aprendizado (78%).
- Em todos os países da TALIS, incluindo o Brasil, menos de 50% dos professores relatam que o feedback (retorno) que eles receberam levaram a mudanças positivas em seus métodos para ensino de estudantes com necessidades especiais.

O que é a TALIS?

A **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS)** coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de todo o mundo, com objetivo de fornecer informações válidas, oportunas e comparáveis do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade. Análises comparadas da TALIS permitem aos países identificar outros países que enfrentam desafios semelhantes e aprender com outros tipos de políticas públicas.

Recrutar, reter e desenvolver professores é essencial para garantir resultados de alta qualidade dos alunos em sistemas de ensino em todo o mundo. A TALIS examina as maneiras pelas quais o trabalho dos professores é reconhecido, avaliado e recompensado e mede o grau de satisfação dos professores em relação ao atendimento de suas necessidades de desenvolvimento profissional. O estudo fornece percepções sobre as crenças e atitudes dos professores em relação ao ensino e as práticas pedagógicas que eles adotam. Reconhecendo o importante papel da liderança escolar, a TALIS examina os papéis dos diretores e o apoio que eles dão aos professores. Finalmente, a TALIS analisa o grau em que certos fatores se relacionam com relatos de satisfação no trabalho e auto-eficácia dos professores.

Principais características da pesquisa TALIS 2013

Quem? A população-alvo internacional da TALIS é composta de professores dos anos finais do ensino fundamental e seus diretores de escolas públicas e privadas. Em cada país, foi selecionada para o estudo uma amostra representativa de 20 professores e seu diretor de uma amostra aleatória de 200 escolas. Aproximadamente 106.000 professores dos anos finais do ensino fundamental responderam à pesquisa, representando mais de 4 milhões de professores em mais de 30 países participantes. No Brasil, 14.291 professores e 1.057 diretores de 1.070 escolas completaram o questionário da TALIS.

Como? Para orientar o desenvolvimento dos instrumentos da TALIS, especialistas no assunto, o consórcio internacional de pesquisa e a OCDE desenvolveram um arcabouço conceitual para TALIS. O arcabouço é baseado no conceito de condições efetivas de ensino e aprendizagem. O arcabouço está disponível no site da TALIS, junto com todas as publicações da TALIS e o banco de dados internacional.

O quê? A TALIS começou em 2008 com 24 países, com foco nos anos finais do ensino fundamental. A TALIS 2013 cobre agora mais de 30 países, e apesar do foco principal permanecer os anos finais, alguns países optaram por pesquisar também escolas dos anos iniciais do ensino fundamental (6 países) e escolas de ensino médio (10 países). Além disso, 8 países optaram por obter análises adicionais pesquisando escolas que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Alunos de 2012 (*Programme for International Student Assessment - PISA*).

Para coletar os dados, foram usados questionários distintos (papel e *online*) para os professores e diretores, que exigiam entre 45 e 60 minutos para ser concluídos. Eles incluíam perguntas sobre:

- Características do professor
- Ambiente de trabalho
- Liderança
- Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento
- Avaliação e *feedback* (retorno)
- Práticas e crenças pedagógicas
- Auto-eficácia e satisfação no trabalho

Este trabalho foi publicado sob a responsabilidade do Secretário-Geral da OCDE. As opiniões expressas e os argumentos aqui empregados não refletem necessariamente os pontos de vista oficiais dos países membros da OCDE.

Este documento e todos os mapas aqui incluídos foram elaborados sem prejuízo do status ou soberania de qualquer território, da delimitação de limites e fronteiras internacionais e do nome de qualquer território, cidade ou área.

Contatos:

Andreas Schleicher
Assessor de Política Educacional da
Secretaria Geral, Diretor de Educação
da OCDE

Andreas.SCHLEICHER@oecd.org

Telefone: +33 6 07 38 54 64

Gabriela Moriconi
Pesquisadora da Fundação Carlos
Chagas e participante da Thomas J.
Alexander Fellowship da OCDE

gmoriconi@fcc.org.br

Telefone: +55 11 3723 3089



Para mais informações sobre a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e para obter o conjunto completo de resultados da TALIS 2013, acesse: www.oecd.org/talis