



Universidade Federal  
de Campina Grande

**PROFSOCIO**

**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL - PROFSOCIO**

**JOÃO HENRIQUE LÚCIO DE SOUZA**

**E PODE PIORAR, PROFESSOR? A PROFESSORARIZAÇÃO DO  
DOCENTE DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE  
PERNAMBUCO.**

**SUMÉ - PB  
2020**

**JOÃO HENRIQUE LÚCIO DE SOUZA**

**E PODE PIORAR, PROFESSOR? A PROFESSORARIZAÇÃO DO  
DOCENTE DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE  
PERNAMBUCO.**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional  
– PROFSOCIO ministrado no Centro de  
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido  
da Universidade Federal de Campina  
Grande, como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Sociologia.**

**Área de Concentração: Ensino de Sociologia.**

**Orientador: Professor Dr. José Marciano Monteiro.**

**SUMÉ - PB  
2020**

S729e Souza, João Henrique Lúcio de.

E pode piorar, professor? A professorarização do docente de sociologia nas escolas do ensino médio de PernaMbuco. / João Henrique. - Sumé - PB: [s.n], 2020.

116 f.

Orientador: Professor Dr. José Marciano Monteiro.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Ensino de Sociologia – Ensino Médio. 2. Professores de sociologia. 3. Formação docente - sociologia. 4. Perfil de professores de sociologia. 5. Pernambuco – professores de sociologia. 6. Remuneração de professores. 7. Professorarização de sociologia. I. Monteiro, José Marciano. II. Título.

CDU: 316:37(043.2)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista

CRB-15/626

**JOÃO HENRIQUE LÚCIO DE SOUZA**

**E PODE PIORAR, PROFESSOR? A PROFESSORARIZAÇÃO DO  
DOCENTE DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE  
PERNAMBUCO.**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Sociologia em Rede  
Nacional – PROFSOCIO ministrado no  
Centro de Desenvolvimento Sustentável  
do Semiárido da Universidade Federal de  
Campina Grande, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Sociologia.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professor Dr. José Marciano Monteiro (UFCG)  
Orientador**

---

**Professor Dr. Paulo César Oliveira Diniz (UFCG)  
Examinador Interno**

---

**Professor Dr. Antônio Jorge de Siqueira (UFPE)  
Examinador Externo**

**Trabalho aprovado em: 08 de maio de 2020.**

**SUMÉ - PB**

Dedico este trabalho a todos os professores de Sociologia no Ensino Médio, especialmente aos da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco que atuam em Sertânia e, em especial, aos professores intitulados “comunistas de mesa de bar”, por me mostrarem que docência ultrapassa os limites do trabalho, gerando amizade e luta por bem-estar coletivo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente aos meus pais e mães, José Lúcio e Maria de Lourdes (In memoriam) por me darem a vida, e, José Lúcio Filho (In memoriam) e D. Sebinha por me possibilitarem a vida. A partir deles, estendo meus agradecimentos à minha família, por tanta motivação e pela compreensão.

Agradeço especialmente a minha esposa, companheira de vida e de luta, Rozângela, com quem contei desde o início, quando esta dissertação era apenas uma ideia. Além de me presentear com o que tenho de mais precioso, meus filhos (João Arthur, Pedro Henrique e Maria Laura), me cobriu com seu amor e seu apoio que foram imprescindíveis para me manter na busca, na pesquisa e na luta.

Agradeço ao meu querido orientador, professor José Marciano Monteiro. Amigo, presente, atencioso e generoso, sem deixar de ser profissional. Nenhum agradecimento será suficiente para demonstrar minha admiração e meu respeito por sua disposição e sua coerência.

Agradeço aos professores Paulo César de Oliveira Diniz e Antônio Jorge de Siqueira, pelas sugestões e contribuições no exame de qualificação. Pela leitura atenta e franca, por me apontarem limites e caminhos possíveis. Estendo meus agradecimentos ao PROFSOCIO, professores e técnicos e, em particular, à turma de 2018, mestrandos, amigos queridos que comungam expectativas, sonhos e lutas, e que estarão sempre presentes em minha vida.

Agradeço aos amigos da Escola de Referência em Ensino Médio Olavo Bilac (EREMOB) e da Escola Estadual Professor Jorge de Menezes pela compreensão e incentivo. Agradeço aos professores participantes da pesquisa, em todos eu pude aprender muito. Minha gratidão é por terem revelado suas histórias e sentimentos, suas angústias e seus desabafos, por terem despido um cenário do qual não devemos nos orgulhar, mas, ao contrário, devemos nos comprometer com sua denúncia e sua superação.

*“Estamos na situação de uma criancinha que entra em uma imensa biblioteca, repleta de livros em muitas línguas. A criança sabe que alguém deve ter escrito aqueles livros, mas não sabe como. Não compreende as línguas em que foram escritos. Tem uma pálida suspeita de que a disposição dos livros obedece a uma ordem misteriosa, mas não sabe qual ela é”.*

*Albert Einstein*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a formação inicial, a construção de uma identidade profissional e o declínio das condições laborais (precarização) dos professores do Ensino Médio de Pernambuco, com enfoque no professor de Sociologia, onde o aprofundamento do processo de precarização vai originar o que denominamos de *professorarização*, ou seja, a precarização do trabalho docente somada a desprofissionalização, flexibilização e adoecimento dos mesmos. A questão que nos orienta é: Quais são as condições de trabalho do professor de Sociologia e de que forma estas condições impactam na profissionalização destes profissionais? O recorte espacial da pesquisa é o município de Sertânia/PE. Porém, como optamos por uma abordagem que pensa o local a partir de determinantes sociais para além do local, a pesquisa foi conduzida de forma dialética entre o local e o nacional. Dito isto, a pesquisa parte da contextualização acerca da inserção da sociologia no currículo, mobilizamos os conceitos de profissão e o processo de *professorarização* em curso para, com isto, circunscrever o campo da sociologia na rede pública estadual do município do Sertânia/PE. O recurso metodológico utilizado tomou como base o banco de dados do Censo Escolar, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado e as informações obtidas através da aplicação de questionários junto aos professores de Sociologia, no intuito de estabelecer a relação entre o local e o nacional. Seguindo este percurso, constatamos que o processo de *professorarização* do docente de Sociologia se materializa na ausência de professores formados na área, na falta de formação continuada, na possibilidade de um professor, independentemente de sua área de formação, lecionar Sociologia, na rotatividade de professores ministrando aulas de Sociologia gerando uma despolitização da disciplina e no tratamento dispensado a disciplina pelas escolas, colocando-a apenas como um mecanismo de complemento de carga horária de professores, caracterizando a baixa qualidade no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

**Palavras-chave:** Sociologia. Ensino Médio. Trabalho. Professorarização.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the initial training, the construction of a professional identity and the decline of working conditions (precariousness) of high school teachers in Pernambuco, focusing on the Sociology teacher, where the deepening of the precariousness process will originate the which we will call professorialization, that is, the precariousness of teaching work plus their deprofessionalization, flexibility and illness. After a brief contextualization about the insertion of this discipline in the curriculum, we mobilized the concepts of profession and the process of professorship in course to circumscribe the field of Sociology in the state public network of the municipality of Sertânia / PE. To this end, in methodological terms, the data from the School Census, produced by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), and the information obtained from eighteen interviews with teachers of Sociology will be used. From this analysis, we understand that the teaching profession process of the Sociology teacher materializes in the absence of teachers trained in the area, in the lack of continuing education, in the possibility of a teacher, regardless of his area of education, teaching Sociology, in the rotation of teachers teaching Sociology classes generating a depoliticization of the discipline and the treatment given to the discipline by the schools, placing it only as a mechanism to complement the hours of teachers, characterizing the low quality in the teaching-learning process of the discipline. Professorialization is a term that we use to explain the process of teacher precariousness in addition to its “usual” characteristics. These are situations that do not affect teachers of the disciplines considered “classic” and untouchable at school, such as Portuguese and Mathematics for example.

**Keywords:** Sociology. High school. Professionalism. Teacherialization.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Significações da Sociologia como Disciplina no Ensino Médio do Brasil.....	<b>26</b>
<b>Quadro 2</b>	Linha do tempo da Sociologia como disciplina no Ensino Médio do Brasil.....	<b>27</b>
<b>Quadro 3</b>	Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio em Pernambuco segundo curso de Formação Superior, 2011.....	<b>29</b>
<b>Quadro 4</b>	Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio segundo grupos de idade, 2011.....	<b>30</b>
<b>Quadro 5</b>	Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio em Pernambuco segundo forma de contratação, 2011.....	<b>31</b>
<b>Quadro 6</b>	Cidades de residência dos professores entrevistados.....	<b>43</b>
<b>Quadro 7</b>	Idade dos professores entrevistados em Sertânia.....	<b>45</b>
<b>Quadro 8</b>	Formação dos professores entrevistados em Sertânia.....	<b>47</b>
<b>Quadro 9</b>	Comparação entre os trabalhos docentes e outros profissionais de nível Superior.....	<b>58</b>
<b>Quadro 10</b>	Média de turmas/cadernetas dos professores de Sociologia de Sertânia..	<b>70</b>
<b>Quadro 11</b>	Tipos de Comportamentos de Alunos Associados à Desestruturação Familiar.....	<b>100</b>
<b>Quadro 12</b>	Elementos da Precarização Material do Trabalho Docente.....	<b>101</b>
<b>Quadro 13</b>	Sentimento docente face ao processo de professorarização.....	<b>104</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Salários dos Professores de Sociologia de Sertânia.....	<b>60</b>
<b>Gráfico 2</b>	Sobre o BDE e Avaliações dos Professores de Sociologia de Sertânia.....	<b>64</b>
<b>Gráfico 3</b>	Jornadas dos Professores de Sociologia de Sertânia.....	<b>73</b>
<b>Gráfico 4</b>	Sobre Saúde, Professores de Sociologia de Sertânia.....	<b>80</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ACT** – Admitido em Caráter Temporário

**ADA** – Adicional de Dificil Acesso

**BDE** – Bônus de Desempenho Educacional

**BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Econômico

**BM** - Banco Mundial

**CEPAL** - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

**CNC** – Confederação Nacional do Comércio

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

**DO** - Diário Oficial

**EREM** – Escola de Referência em Ensino Médio

**ETE** – Escola Técnica Estadual

**GRE** – Gerência Regional de Educação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OSPB** – Organização Social e Política Brasileira

**PEIC** – Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PSPN** – Piso Salarial Profissional Nacional

**SAEPE** – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

**SASSEPE** – Sistema de Assistência a Saúde dos Servidores do Estado de Pernambuco

**SEE-PE** – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco

**SIEPE** – Sistemas de Informação da Educação de Pernambuco

**SINTEPE** – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>TRABALHO DOCENTE, IDENTIDADE E SOCIOLOGIA NO BRASIL.....</b>	<b>20</b>
2.1	CAMINHOS DO PROCESSO DE <i>PROFESSORARIZAÇÃO</i> DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO.....	28
2.2	TRABALHO E PRECARIZAÇÃO: BREVE EXPOSIÇÃO.....	34
2.3	PERFIS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	43
<b>3</b>	<b>O PROCESSO DE <i>PROFESSORARIZAÇÃO</i> DO TRABALHO DO DOCENTE DE SOCIOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
3.1	A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOS DOCENTES.....	67
3.2	ADMISSÃO E CONTRATAÇÃO DO DOCENTE.....	83
<b>4</b>	<b>AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DE SERTÂNIA DIANTE DO PROCESSO DE <i>PROFESSORARIZAÇÃO</i>.....</b>	<b>86</b>
4.1	AS EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DE SERTÂNIA.....	87
4.2	PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS OBSERVADAS PELOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DE SERTÂNIA.....	98
4.3	IMPRESSÕES DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DE SERTÂNIA.....	103
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei n. 11.684 de junho de 2008 que determinou o retorno oficial das aulas de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, em meio à efervescência de conceitos como globalização, flexibilização e competências, produziram um processo que chamaremos de *professorarização* estrutural do trabalho do docente de Sociologia em Pernambuco, com aumento do trabalho temporário, instabilidade, terceirização e precarização (física, mental e intelectual) do professor. Essas questões são vivenciadas pela adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, mais ainda, pela materialização de propostas neoliberais de reformas curriculares para as escolas, pela falta de políticas de formação de professores, afetando, sobretudo, o trabalho docente.

As características acima citadas parecem fazer parte do conjunto da “ópera neoliberal”, que precariza as condições de trabalho docente como um todo, independentemente da sua formação, origem ou disciplina que leciona. A *professorarização* é um termo que utilizamos para explicar o processo de precarização docente além de suas características “habituais”. Nesse contexto, existem disciplinas no Ensino Médio que sofrem de forma mais intensa que outras o processo de precarização, como por exemplo a Sociologia.

A *professorarização* do docente de Sociologia se dá de forma mais visível e intensa da precarização instituída pelas políticas neoliberais. Ela se caracteriza pela ausência de profissionais formados na área (Ciências Sociais), pela falta de formação continuada, pela possibilidade de um professor, independentemente de sua área de formação, lecionar Sociologia, pela rotatividade de professores ministrando aulas de Sociologia gerando uma despolitização da disciplina e pela a disciplina ser trabalhada pelas escolas apenas como complemento de carga horária dos professores, seja de que área de formação for. Tais características de aprofundamento do cenário de precarização da Sociologia no Ensino Médio são impensáveis quando falamos das disciplinas consolidadas no ensino básico como Português, Matemática, História e Geografia e dificulta a consolidação da Sociologia nos currículos do Ensino Médio do Brasil.

Em parte, a institucionalização mais recente da Sociologia e o uso preferencialmente da mesma como complementação de carga horária pelos professores de História e Geografia na grade curricular do Ensino Médio aliado à rotatividade de professores sem uma formação

orientada para o ensino de Sociologia, comprometem a qualidade de ensino e é um dos grandes obstáculos para a consolidação da disciplina na educação básica.

Dessa forma, faz-se necessário discutir o processo de institucionalização e consolidação da Sociologia, bem como dos sentidos de sua presença na Educação Básica e o seu lugar na formação dos alunos. Esse diagnóstico envolve a análise das representações sobre o papel da Sociologia na educação e na sociedade. Refletir sobre a Sociologia no Ensino Médio é de especial relevância para a percepção do seu processo de instituição na Educação Básica, marcado por intermitências de sua presença e frequentes exclusões. Neste contexto, o momento é de esforços que se voltam para afirmação da legitimidade da Sociologia dentro dos espaços escolares como disciplina significativa para o processo de reflexão crítica a respeito da sociedade.

Diante disso, a pergunta do título “*E pode piorar, professor?*”, se apresenta como uma denúncia, um desabafo de um professor, formado em História e que leciona Sociologia, sobre os caminhos tomados pelo nosso sistema de educação profundamente marcado pelas políticas neoliberais e reestruturação produtiva do capital. Em uma pesquisa rápida na internet sobre a pergunta do título, milhares de resultados aparecem em milésimos de segundo, levando a crer que a legitimidade e atualidade da pergunta superam o seu caráter irônico.

O tema abordado nessa dissertação não é nenhuma novidade. Constantemente são evidenciadas notícias que mostram a docência como uma profissão em profunda crise. O cenário de crise<sup>1</sup> se apresenta pela quantidade de abandonos da docência, pelo aperto nos salários, pelo aumento nas jornadas de trabalho, pela quantidade de professores contratados de forma temporária, e também pelos discursos, desabafos e gestos dos professores.

O processo de *professorarização* do docente de Sociologia se materializa na ausência de professores formados na área, na falta de formação continuada, na possibilidade de um professor, independentemente de sua área de formação, lecionar Sociologia, na rotatividade de professores ministrando aulas de Sociologia gerando uma despolitização da disciplina e no tratamento dispensado a disciplina pelas escolas, colocando-a apenas como um mecanismo de

---

<sup>1</sup> No livro *A nova razão do mundo*, Dardot e Laval discutem que a crise financeira global não anunciava o fim do neoliberalismo, e terminam apontando que o neoliberalismo se tornou hoje a racionalidade dominante, e, por esse motivo, não será a crise que anunciará seu fim, uma vez que essa racionalidade “tomou corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça, sujeita a retomadas e ajustes em função do surgimento de efeitos não desejados, às vezes contraditórios com o que se buscava inicialmente” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 384). Ver: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

complemento de carga horária de professores, caracterizando a baixa qualidade no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Somando-se à situação, os professores estão cada vez mais suscetíveis à violência sistemática. São cada vez mais frequentes as notícias de violência contra professores, seja por parte de alunos, de pais e até da polícia, na repressão quase sempre violenta dos movimentos organizados pela categoria. A realidade da *professorarização* está apresentada à comunidade, embora muitas vezes de forma fragmentada e repleta de idealizações que se interpõem aos professores.

Nosso objeto de estudo foi pensado como produto social e analisado sob a óptica das várias relações que se realizam, no mundo humano, nesse contexto, a análise do processo de *professorarização* dos docentes de Sociologia deverá ser compreendida, dentro de seu desenvolvimento histórico, mais precisamente, porém, num contexto social e político mais específico. Sendo propósito da pesquisa científica, pareceu-nos conveniente assumirmos que o conhecimento que se constrói deve estar ligado à realidade situacional dos sujeitos nele envolvidos, e que as particularidades só podem ser explicitadas, a partir da compreensão da totalidade.

Dessa forma, torna-se necessário contextualizarmos a relação entre trabalho, docência e Sociologia no Ensino Médio no que diz respeito à carreira profissional, às condições de trabalho e à formação pedagógica, marco característico e inerente ao magistério. A nossa pesquisa, ao se justificar pela ausência do objeto (professor) como sujeito social do trabalho, demandou pensar sobre a própria Sociologia, seus métodos e, sobretudo, suas relações com a categoria trabalho.

Para abordar a problemática da *professorarização* do docente de Sociologia em Pernambuco analisamos fontes impressas e virtuais, levantamentos de dados junto ao INEP, SINTEPE e Secretaria de Educação de Pernambuco, além das legislações concernentes à Secretaria. Mas para dar conta de ouvir as vozes docentes e assumir uma profundidade subjetiva, foi preciso realizar um recorte do objeto, haja visto que a rede estadual possui mais de 34 mil professores distribuídos em 1060 escolas<sup>2</sup>. Optamos por entrevistar os professores vinculados à SEE-PE na cidade de Sertânia/PE, onde o autor reside e trabalha como professor. No município de Sertânia, nosso recorte empírico (todas as quatro escolas de Ensino Médio são de responsabilidade da SEE-PE) com cerca de 18 professores ativos vinculados à SEE-PE, e, para melhor preservar nossas fontes optamos por realizar as entrevistas em formas de questionários estruturados.

---

<sup>2</sup> Dados extraídos da SEE-PE em seu site <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/> Acessado em 20/01/2020.

Procuramos projetar um cenário desenhado com os dados levantados e pesquisas já consolidadas, com a legislação relativa à SEE-PE (que é incessantemente alterada e reformada), e com auxílio das vozes docentes escutadas a partir das entrevistas e dos questionários aplicados aos professores que compõem nosso universo empírico, buscando suas histórias concernentes à luta organizada e sindical, entre greves e vozes dissonantes.

Nossa pesquisa é inspirada no materialismo histórico dialético. Este é o motivo de pensar o nosso objeto relacionando o local a partir das determinações nacionais imposta pelo neoliberalismo. O conhecimento é, neste sentido, pensado como provisório e processual e tal concepção se deriva da dialética marxista. Nosso percurso metodológico, portanto, pretendeu realizar um mergulho histórico para o reconhecimento dos processos, das dinâmicas e da realidade material que concerne ao trabalho docente no ensino de Sociologia nas escolas do município de Sertânia, vinculadas à Secretaria de Educação do estado de Pernambuco – SEE-PE, confrontando os dados, os indícios e as memórias de forma dialética na construção de um cenário a ser analisado, criticado e, quem sabe transformado.

Com efeito, tentaremos desvendar o contexto da *professorarização* do trabalho docente, principalmente o do docente da Sociologia, na SEE-PE não apenas pelo desencadeamento de leis e regulamentos que impuseram a lógica neoliberal no trabalho dos professores das escolas públicas, mas por meio, também, das reflexões e ações dos próprios sujeitos que, no interior do processo, sentem, sofrem, experimentam, se formam e se transformam nele. Para dar o suporte às suas vozes neste diálogo, é preciso questionar, do ponto de vista empírico, quem são e de qual lugar social falam esses sujeitos?

O universo empírico da pesquisa se concentrou em questionários estruturados com 18 docentes das quatro escolas públicas estaduais que atuam no município de Sertânia<sup>3</sup>. Essa

---

<sup>3</sup> Apesar do pequeno porte, o município constitui-se como pólo da caprino vinocultura do Nordeste, a formação histórica da cidade perpassa, assim como a da região, pelos processos de colonização via o Rio São Francisco e pela Estrada de Ferro Central de Pernambuco (construída pela empresa inglesa Great Western, inaugurando a estação ferroviária no município em 1933), no bojo das frentes pioneiras do início do século XX, aqui especificamente na década de 1930, e culminam no engendramento do ciclo do agronegócio do algodão como potencial econômico atual, do ponto de vista da macro economia. A região na qual se situa o município de Sertânia era habitada por índios CARIRIS (piripâes, caraíbas, rodela, jeritacós, todos da nação TAPUIA), que no início do povoamento já estavam semi-domesticados (ALBUQUERQUE, 1957). As “entradas”, buscando aprisionar os índios para o trabalho na região canaveira, foi o marco inicial do devassamento do território. Existem indícios de que os holandeses estiveram na região, onde se aliaram aos Cariris, contra os portugueses. No final do século XVIII (1782), Antão Alves de Souza, natural de Vitória de Santo Antão, mudou-se para Moxotó, no intuito de desenvolver negócios de gado. Lá chegando, casou-se com D. Catarina, filha do português Raimundo Ferreira de Brito, fundou uma fazenda de gado nas terras do sogro (ALBUQUERQUE, 1957). Na primeira década do século XIX, Antão Alves iniciava a construção de uma igreja sob orago de Nossa Senhora da Conceição, concedendo, em 1810, para patrimônio da igreja, uma data de uma légua quadrada de terra. O nascimento de uma povoação foi uma consequência normal do costume sertanejo de construir residências ao redor da igreja, principalmente em terras onde a água existisse em abundância. Como o rio Moxotó banhava a povoação, o seu progresso foi rápido e constante. Os registros informam que Sertânia foi elevado à categoria de

cidade possui, hoje, cerca de 35.000 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

**Mapa 1 - Localização do Município de Sertânia/PE.**



**Fonte:** IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/sertania>. Acesso em: 13/04/2020.

distrito em 1842, com o nome de Alagoa de Baixo. Nesta mesma data foi criada a sua freguesia, cuja sede foi transferida, posteriormente, para o povoado de Jeritacó (ALBUQUERQUE, 1960). Na sequência, o desenvolvimento da cidade (impulsionado pela estrada de ferro) teve como principal componente a produção do algodão, que, na primeira metade do século XX foi a principal atividade responsável pelo crescimento da cidade, atraindo comerciantes de todas as regiões de Pernambuco, do vizinho estado da Paraíba e de todo o Nordeste. Até a década de 1960, Sertânia era a segunda maior exportadora de algodão do Nordeste, atrás somente de Campina Grande na Paraíba. Por isto, Sertânia já foi chamada de a "Liverpool do sertão". A produção de algodão teve um impulso importante com a chegada das linhas ferroviárias para a cidade por consistirem de um tipo de transporte barato e de larga escala. Com o uso do trem, houve uma grande mudança na economia local: Sertânia pôde mais facilmente exportar sua produção de algodão (o "ouro branco"), assim como outros produtos para os portos mais próximos, principalmente o de Recife. No final dos anos de 1970 e início de 1980, a produção algodoeira de Sertânia foi afetada pela praga do bicudo do algodoeiro, que devastou as plantações de algodão do município, colocando um ponto final no período de desenvolvimento econômico pelo qual o município passava. Até hoje, Sertânia vive uma estagnação social e econômica, sem perspectivas de crescimento econômico e social. Recentemente, com a chegada das águas do rio São Francisco, através da transposição, a esperança volta a bater na porta do município. As obras do canal da transposição, os empregos gerados e a água que corre em abundância pelo município, fazem com que a esperança em uma agricultura forte, sustentável, a geração de empregos e inovações técnicas façam com que a economia volte a crescer no município. Hoje a principal atividade econômica do município de Sertânia é a criação de caprinos e ovinos para produção de leite e para o abate. De acordo com dados do IBGE, Sertânia tem uma forte tradição na produção de caprinos e ovinos e por deter o segundo maior rebanho de cabras no estado e o quinto maior rebanho do Brasil com 156 mil cabeças, segundo dados do IBGE em 2018.

Como também já dissemos, no município de Sertânia a SEE-PE responde diretamente por quatro escolas estaduais, contemplando 124 professores ativos vinculados à SEE-PE. São elas, Escola Estadual Professor Jorge de Menezes, Escola Estadual Amaro Lafayette, Escola Técnica Estadual Arlindo Ferreira dos Santos e a Escola de Referência em Ensino Médio Olavo Bilac. Grosso modo, podemos caracterizá-las informando, a princípio, que as duas primeiras são escolas chamadas regulares, que atendem alunos do Ensino Fundamental I, Ensino Médio e educação de Jovens e Adultos. As duas seguintes são escolas chamadas “integrais”, atendem somente o público do Ensino Médio além dos cursos técnicos ofertados na modalidade integrada e subsequente pela Escola Técnica Estadual Arlindo Ferreira dos Santos. Nessas duas últimas escolas os alunos têm aulas em tempo integral, assim como os docentes possuem um regime diferenciado de contratação por dedicação exclusiva. Em nossa pesquisa logramos a participação de professores que atuaram ou ataram como professores de Sociologia de todas as escolas acima referidas.

O município de Sertânia responde à Gerência Regional de Educação do Moxotó e Ipanema, localizada no Município vizinho de Arcoverde, distante 57 Km de Sertânia. Até o fim da década de 1990, as gerências regionais pernambucanas eram chamadas de Diretorias de Ensino. As reformas gerencialistas, neoliberais, conduziram a SEE-PE a um processo de incorporação das estratégias de gestão na Educação. Assim, hoje as diretorias regionais funcionam, na SEE-PE, como grandes gestores descentralizados (no sentido geográfico, já que a SEE-PE está sediada na capital do estado), acima das unidades escolares, implementando as ações político-pedagógicas da pasta e as supervisionando para conduzir e avaliar as escolas dentro dos parâmetros estabelecidos. Nesse sentido, podemos considerar que a GRE cumpre um papel importante nas premissas e diretrizes políticas colocadas em nível institucional e, como vimos, marcadas pelas estratégias e interesses do capital internacional. No seu site oficial<sup>4</sup>, a SEE-PE informa que:

Conforme definição do Decreto Nº 40.599, de 03 de Abril de 2014, a Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que por competência deve exercer, em nível regional: as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; promover o desenvolvimento de recursos

---

<sup>4</sup> Ver <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>, acessado em 09/11/2019.

humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; coordenar o processo de organização do atendimento escolar, de apoio ao aluno e à rede física; aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades; organizar o funcionamento da inspeção escolar no âmbito da sua jurisdição; coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição. (PERNAMBUCO, 2014)

Como podemos observar, o contexto educacional local reproduz as diretrizes e orientações políticas pedagógicas intrínsecas ao processo de racionalização e gestão da Educação, incorporados pelo projeto neoliberal brasileiro, com metas estabelecidas e instrumentos para avaliação e controle de desempenho, típicos da lógica produtiva toyotista. Os professores entrevistados por meio dos questionários estão inseridos nesse contexto local, nesta cidade, nestas quatro escolas, geridas e supervisionadas por esta GRE, tão integradas e relacionadas, todas elas inseridas no cenário que pretendemos desvelar aqui, e nas engrenagens maiores, nos contextos mais amplos do capitalismo brasileiro e global. Mas no necessário exercício de aprofundamento do nosso universo empírico, cabe identificar e conhecer quem são os professores que participaram das entrevistas estruturadas, respeitando, obviamente, o direito e o desejo de anonimato que a maioria manifestou.

Dessa forma, este trabalho se encontra estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo procuramos compreender processos de construção social da categoria docente e a identidade dos professores de Sociologia no cotidiano, na sociedade ou na história recente do Brasil. Tentamos alinhar a trajetória do professor, como categoria de trabalho, no Brasil, com as continuidades e interrupções da Sociologia como disciplina do Ensino Médio. Apresentamos o objeto da investigação que é estudar o processo de *professorarização* do trabalho dos professores de Sociologia vinculados à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - SEE-PE que atuam em Sertânia/PE com a proposta de fazer um mergulho histórico que dialogue entre a materialidade deste processo e as vivências e sentimentos docentes, traçando um perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa.

No segundo capítulo analisamos processo de *professorarização* dos docentes de Sociologia, dentro de seu desenvolvimento histórico e num contexto social e político específico. Dessa forma contextualizamos a relação entre trabalho, docência e Sociologia no Ensino Médio no que diz respeito a carreira profissional, as condições de trabalho e à formação pedagógica, marco característico e inerente ao magistério, dando ênfase ao contexto de remuneração, jornadas de trabalho e as formas de contratação do docente.

No terceiro e último capítulo buscamos desvendar o processo de *professorarização* do trabalho do docente de Sociologia do Ensino Médio na cidade de Sertânia/PE para além de sua dimensão estrutural. Revelar memórias, redes de ligação ao capital, as suas leis, comparar resultados e refletir sobre o trabalho docente e sua passagem pelo processo de *professorarização*, sua intensificação e flexibilização. Entendemos que o todo só pode ser analisado quando percebermos que as relações entre as condições estruturais com suas condições individuais (subjetivas), forem balizadas pela cultura e pela ideologia, manifestas nos conceitos, no senso comum e opiniões.

Sabemos que é preciso respeitar as especificidades do trabalho docente sem reproduzir o distanciamento dos professores ao universo do trabalho (alienado), e reafirmamos que o materialismo histórico dialético tem nos proporcionado condições para isso, já que o desvendar das condições do processo de *professorarização* do trabalho do docente de Sociologia nos tem permitido dialogar com os sentimentos e silêncios docentes em seus contrastes e suas complexas relações com a realidade que se desvenda. Desta forma, entrelaçando documentos oficiais, números produzidos pelo Censo Escolar e entrevistas, queremos trazer uma perspectiva quanti/qualitativa associada ao materialismo dialético para a pesquisa, descrevendo a questão da *professorarização* docente a partir do ponto de vista dos professores de Sociologia da rede pública estadual de ensino do município de Sertânia/PE.

## 2 TRABALHO DOCENTE, IDENTIDADE E SOCIOLOGIA NO BRASIL

Não nos parece um desafio simples compreender processos de construção social da categoria docente e a identidade dos professores de Sociologia no cotidiano, na sociedade ou na história recente do Brasil. Entendemos, portanto, que o docente é, em amplo sentido, sujeito social do trabalho, docência é essencialmente trabalho<sup>5</sup> (Marx, 2008), pois além de prover as condições materiais de existência, produz, ao mesmo tempo, a condição humana. O processo de trabalho é privilegiado nas relações homem/mundo, relações que instituem/são instituídas a (na) vida social, histórica, política, econômica e cultural. Entendemos que o seguimento identitário que caracteriza o professor, muitas vezes, dificulta a compreensão da proporção do trabalho do professor, nos contextos do mundo do trabalho e do modo de produção, para pensarmos os próprios rumos da profissão e da sua categoria.

Nesse sentido, propomos aqui olhar os professores como sujeitos do trabalho, nas suas relações com o mundo do trabalho e interfaces com as experiências que constituem o “ser” docente em um cenário de crise e luta, entre a precarização e a sua intensificação em algumas disciplinas como a Sociologia, caracterizando o processo de *professorarização*. Nesta direção, iniciamos aqui um trabalho de pesquisa em Sociologia em que um dos grandes desafios será compreender processos e sujeitos, geralmente estudados em outras áreas do conhecimento, em uma perspectiva da Sociologia da Educação. Os professores são objetos/sujeitos comuns da pesquisa em Educação e o trabalho docente figura como tema recorrente na Sociologia da Educação, e, especialmente, no campo de estudos “Trabalho e Educação”. Este trabalho se desdobra na linha de pesquisa Educação, Escola e Sociedade.

Em primeiro lugar faremos uma trajetória histórica do professor, como categoria de trabalho, no Brasil, onde podemos falar de continuidades e interrupções da Sociologia como disciplina do Ensino Médio. Segundo Santos e Medeiros (2010), desde a primeira lei que versou sobre a educação pública no Brasil, em 15 de outubro de 1827 (apesar de servir como referência para a posterior escolha do Dia do Professor), não se encontram vantagens no estabelecimento dos ordenados docentes, “fixados no artigo 3º, sendo entre duzentos a quinhentos mil réis anuais. Com salários tão baixos muitos profissionais não se sentiram

---

<sup>5</sup> O conceito de trabalho, no sentido proposto por Marx, pode ser distinguido como trabalho produtivo e trabalho improdutivo ao capital, embora os limites entre eles estejam, atualmente, cada vez mais frágeis. Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Quando o trabalho não produz mais-valia para o capital, não é trabalho produtivo. Essa distinção mostra que um mesmo trabalho pode ser produtivo e improdutivo, dependendo de sua subordinação ao capital.

atraídos à docência” (SANTOS e MEDEIROS, 2010, p. 05). A profissionalização decorrente foi permeada por discrepâncias na atuação, organização e carreira dos professores, já que cada província tinha responsabilidade e autonomia na oferta escolar primária e o ensino secundário ficava a cargo do poder central, ocasionando distinções que dificultaram a unidade da categoria como grupo (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 19). As mesmas autoras lembram ainda que estas discrepâncias eram evidências de uma sociedade profundamente desigual, e relatam que desde a colonização e durante todo o império

(...) a variação salarial entre docentes das aulas régias era grande. Pagava-se menos aos mestres de primeiras letras e mais aos professores de disciplinas mais nobres que preparariam as elites para os cursos superiores (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 91).

Este período é também marcado pela ausência do número necessário de professores nas escolas dos sistemas públicos. De um lado, porque não temos uma sociedade escolarizada e um contingente formado pelas escolas normalistas; e, de outro, pela pouca atratividade que já representava, à época, o salário e as condições de vida docente. Isso não mudou com o advento da República no Brasil e, inclusive, foi tema de debate das autoras supracitadas, justamente porque tentaram buscar evidências materiais de valorização do magistério que correspondesse à ideia de que a profissão já representara, no Brasil, uma condição social prestigiada, em que o ordenado docente equivalesse “aos salários dos juizes de direito”. Para elas, “esse tipo de afirmação, de modo geral, se caracteriza pela imprecisão, dada pela referência a um tempo indeterminado e distante que é retomada pelos professores em diferentes momentos de nossa história” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 160). Não obstante, cabe lembrarmos que aqueles que alcançavam o ensino secundário, a escola normalista, e principalmente o ensino superior, no Brasil, não eram das classes populares, mas de setores da burguesia e das classes médias, a despeito dos salários nada atraentes. Isto, em partes, explica também a escassez de professores no início do processo de universalização do ensino.

Em meio a saga da profissionalização docente no Brasil, surge a discussão sobre a inclusão da Sociologia no Ensino Médio, que veio a ser marcada por uma série de fatores que colocaram em xeque o próprio ofício do sociólogo. Por que incluir a Sociologia nos currículos de Ensino Médio? Quais os argumentos?<sup>6</sup> Segundo Santos (2002), a Sociologia se

---

<sup>6</sup> Os argumentos para sua inclusão são os mais variados e refletem concepções sobre educação, sociedade e sobre a própria concepção da Sociologia enquanto ciência e do seu papel na sociedade contemporânea. Eles envolvem também as representações a respeito da Sociologia e do seu ensino.

institucionalizou<sup>7</sup> no ensino secundário ancorada numa concepção pragmática de ciência e educação o que implicava em desdobramentos para o ensino. Os intelectuais definiam a Sociologia como um conhecimento especializado, produzido pela evidência dos fatos, comprometido com a constituição da nação. Compreender o que significou o ensino de Sociologia é nas palavras de Meucci “[...] entender o processo de legitimação da sociologia e das ciências sociais no campo intelectual brasileiro” (MEUCCI, 2000, p. 02). A Sociologia surgiu com a moderna sociedade industrial e de classe, ocupando, de acordo com Castro e Dias (1978), uma posição especial na formação intelectual do mundo moderno e seus fundadores se caracterizaram:

[...] pela participação mais ou menos ativa das grandes correntes de opinião dominantes na época, seja no terreno da reflexão ou da propagação de ideias, seja no terreno da ação, [...] aspiravam fazer do conhecimento sociológico um instrumento da ação, queriam modificar [...] a própria sociedade em que viviam (CASTRO e DIAS, 1978, p. 21).

Como complementa Martins (2012) ela representou “[...] um projeto intelectual inovador, visando compreender analiticamente as profundas mudanças econômicas, culturais, políticas, as novas formas de pensar, sentir e se comportar dos atores sociais [...]” (MARTINS, 2012, p. 107-108). Sendo assim, a Sociologia surge com uma imagem, ou melhor, representação de si, de ser a ciência do conhecimento crítico e da ação transformadora, com um caráter intervencionista que irá se perpetuar até os dias atuais.

Nesse ponto da discussão, já estamos falando de um Brasil republicano que, embora repleto de rupturas e golpes<sup>8</sup>, é a etapa política que compreende a constituição dos atuais sistemas e secretarias estaduais de ensino público no Brasil. Vale dizer ainda que o processo de industrialização inaugurado no período varguista enfrentou o problema da falta de professores para a necessária ampliação do atendimento escolar que preconizava a instrução da classe trabalhadora. Como sabemos, esse e os demais governos que se sucederam, buscavam consolidar o capitalismo no Brasil, de modo que, em vez de elevar a condição

<sup>7</sup> Santos (2002, p 27), em seu estudo, divide o histórico da disciplina Sociologia nas escolas brasileiras em três fases: (1891-1941) período de institucionalização da Sociologia no ensino secundário; (1942-1981) período de ausência como disciplina obrigatória e (1982-2001) período de reinserção gradativa da disciplina no ensino médio.

<sup>8</sup> A Proclamação da República, na verdade, foi um golpe militar que colocou fim ao regime monárquico. Com o golpe de 1889, marechal Deodoro da Fonseca foi eleito indiretamente como o presidente do Brasil e em segundo lugar Floriano Peixoto, como seu vice. Com o objetivo de combater a oposição, Deodoro da Fonseca dissolveu o Congresso Nacional e por fim declarou Estado de Sítio no Brasil. Isso autorizou que o exército cercasse a Câmara e o Senado, além de permitir que prendesse políticos opositores. A partir daí, a República brasileira sofreu vários e dolorosos golpes onde destacamos: Primeira Revolta da Armada (1891), Revolução de 1930, Estado Novo (1937), Golpe Militar de 1964.

material do trabalho docente para valorizar a profissão e atrair os estudantes secundaristas, preferiu inserir as mulheres num contexto de salários baixos e desvalorização, e arregimentar políticas de massificação da formação de professores (GOUVEIA e NETO, 2015), num processo que resultou na piora das condições materiais e sociais tanto dos professores quanto do próprio ensino.

É neste contexto de Brasil<sup>9</sup>, que a Sociologia chega com uma representação construída desde sua constituição enquanto ciência pelos seus próprios criadores e gerou expectativas em relação ao que ela poderia contribuir para essa nova sociedade que se formava. Criou-se um mito em torno da Sociologia, como escreveu Mário de Andrade: “[...] creio que algum filósofo indiano que desejasse saber o que é a sociologia pelo que, com este nome, se faz entre nós, se sairia mais ou menos com esta definição: ‘A sociologia é a arte de salvar rapidamente o Brasil’” (ANDRADE, 1972, p. 41-42).

O discurso educacional das décadas de 1920<sup>10</sup> a 1950<sup>11</sup> considerou a ciência como o caminho para compreender a realidade nacional e a educação o principal instrumento de intervenção nas relações sociais. Portanto, uma educação orientada pela ciência em termos de política educacional, de didática e de currículo, tendo como principal conteúdo a ciência. O objetivo era alçar a democracia e a modernidade (SARANDY, 2011).

Em 1946 e 1964, a discussão sobre a reinclusão da Sociologia no Ensino Secundário aparece em diversos fóruns acadêmicos. Segundo Giglio (1999), nesse período a Sociologia como disciplina curricular está incorporada às ideias de mudança e de reforma social. Aqui já se pode ver a influência do pensamento de Marx na Sociologia. A função da Sociologia, nessa perspectiva, não era a de solucionar os problemas sociais, nem garantir o bom funcionamento da sociedade. Ela deveria contribuir para a realização de mudanças radicais na sociedade. O pensamento de Marx despertou a perspectiva crítica da Sociologia, e promoveu a necessidade da junção entre teoria revolucionária e atividade prática (práxis) aos movimentos de transformação da ordem existente (MARTINS, 1994).

---

<sup>9</sup>A proposta de inclusão da Sociologia nos currículos oficiais do ensino secundário ocorreu pela primeira vez em 1870, quando Rui Barbosa sugeriu a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, mas esse encaminhamento não chegou a ser votado. Em 1891, já no Governo Provisório da República, foi novamente proposta a obrigatoriedade dessa disciplina chamada “Sociologia e Moral” (MEUCCI, 2000, p. 10), no ensino secundário, mas essa reforma não foi operacionalizada.

<sup>10</sup>Em 1925, é proposto que a Sociologia venha a fazer parte, de forma obrigatória, dos currículos das escolas secundárias brasileiras, conforme Reforma conduzida pelo Ministro Rocha Vaz - *Decreto nº 16.782 - A, de 13/01/1925*. Temos então, sua oferta aos alunos do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1925, e aos alunos dos cursos Normais dos estados de Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro, em 1928.

<sup>11</sup> Neste período, mais precisamente no ano de 1942, com a reforma educacional coordenada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema (DECRETO-LEI nº 4.244 de 9 de abril de 1942), a Sociologia é retirada dos currículos oficiais, permanecendo apenas nas Escolas Normais.

Na constituição da escola pública no Brasil contemporâneo, um dos contextos mais importantes a serem finalmente destacados é o período da ditadura civil-militar<sup>12</sup>. Muitos dos contornos da escola e do trabalho docente, na atualidade, estão enraizados na política autoritária e tecnocrática adotada neste regime, a conduzirem a escola ao aparelhamento ideológico do Estado (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006). Muitos dos temas tratados em nossa pesquisa nos farão retomar a conjuntura ditatorial dos anos 1960 e 1970, mas sobre esse período, é possível dizer aqui que as reformas legais objetivando a universalização do ensino (1968 e 1971) contribuíram, tanto para a ampliação da categoria, quanto para a precarização da formação docente e do seu trabalho, por meio, sobretudo, do arrocho salarial. Ainda, cabe destacar que a construção de um ambiente autoritário, disciplinador e doutrinador causou impactos importantes na escola e no imaginário docente.

De um lado, tivemos uma progressiva burocratização autoritária nas escolas, com amplos poderes aos diretores, baseados em sistemas de formação, estruturas e organização hierarquizadas, com consequências negativas aos professores, funcionários e alunos (SOUZA e TAVARES, 2014). Por outro lado, é bastante recorrente, na memória docente, a ligação entre o fator de reconhecimento social e a disciplina dos alunos, já que a ditadura primava pela ordem, pela obediência e pela ritualização de momentos cívicos, que se consubstanciavam em submissão, sobretudo do aluno pelo professor. Com isso, mesmo cientes dos prejuízos causados pela ditadura civil-militar, não é incomum vermos os professores rememorem, com saudosismo, algumas de suas “prerrogativas”. Com efeito, os professores eram respeitados pelos alunos sob o regime autoritário da ordem, mas já não eram respeitados pelo Estado.

Isto significa que, não obstante percebermos que a profissão docente tenha um passado mais idealizado do que realmente se apresentou na materialidade histórica, a precarização e o processo incessante de proletarização que se seguiu após a modernização do Estado e subjunção do Brasil ao capital trouxeram para a categoria dos professores o pior cenário da história no que concerne às condições de trabalho e status social.

É neste cenário de subsunção do Brasil ao capital que em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 propõe a inclusão da Sociologia no Ensino Médio e relaciona os seus conhecimentos ao exercício da cidadania, no art. 36, inciso III

---

<sup>12</sup> Com o golpe militar de 1964 e a política de desenvolvimento industrial, rechaçou-se o exercício do pensamento reflexivo e predominou um ensino centrado na formação técnico-profissionalizante. Não havia espaço para a Sociologia.

(BRASIL, 1996). Afirmar ser a disciplina relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção da cidadania pouco contribui para esclarecer a sua diferença das demais disciplinas e qual seu papel no sistema educacional, pois, como aponta Sarandy (2011), os dois objetivos citados, normalmente elencados quando se trata de justificar a disciplina, podem ser alcançados por todas as disciplinas e são objetivos inerentes à própria atividade educacional.

Outra justificativa da presença da Sociologia na escola foi descrita nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Levar à modificação das concepções de mundo, reconstruindo e desconstruindo os modos de pensar, provocando a desnaturalização e o não estranhamento dos fenômenos sociais, além de levar à aquisição de uma linguagem específica das Ciências Sociais. (BRASIL, 2006, p. 105-107)

Esta visão da contribuição da disciplina no Ensino Médio vai além do clichê “formar o cidadão crítico” que se tornou *slogan* para justificar a sua inclusão, possibilitando uma ação mais concreta na formação do aluno. Liedke Filho (2005) sintetiza a diversidade de respostas para a função social da Sociologia ao longo da sua evolução no Brasil da seguinte maneira:

Instrumento de legitimação de dominação racial; instrumento de dominação de fração de classe; disciplina auxiliar do progressivismo pedagógico; instrumento de modernização societária; instrumento da libertação nacional; elemento de apoio aos esforços de democratização da sociedade brasileira (LIEDKE FILHO, 2005, p. 429).

Diferentes sentidos e significações legitimavam a inserção ou retirada da Sociologia dos currículos das escolas de ensino básico, e, estavam apoiados em uma ideia de ciência e educação como um conhecimento especializado, produzido pela evidência dos fatos, comprometido com a constituição da nação, como podemos sintetizar no Quadro abaixo:

**Quadro 1** - Significações da Sociologia como Disciplina no Ensino Médio do Brasil.

<b>Ano</b>	<b>Significações da Sociologia no Ensino Médio do Brasil</b>
Início do século XX	Significou um projeto intelectual inovador, visando a compreender analiticamente as profundas mudanças econômicas, culturais, políticas, as novas formas de pensar, sentir e se comportar dos atores sociais, ainda muito presos às concepções positivistas.
1920 a 1950	O seu significado estava ancorado na ciência como o caminho para compreender a realidade nacional e a educação como o principal instrumento de intervenção nas relações sociais. O objetivo era alçar a democracia e a modernidade.
1946 a 1964	Nesse período o pensamento de Marx despertou a perspectiva crítica da Sociologia, e promoveu a necessidade da junção entre teoria revolucionária e atividade prática (práxis) aos movimentos de transformação da ordem existente.
1964 a 1996	Na política de desenvolvimento industrial, rechaçou-se o exercício do pensamento reflexivo e predominou um ensino centrado na formação técnico-profissionalizante. Não havia espaço para a Sociologia.
1996 a 2008	A primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961 afirma ser a disciplina relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção da cidadania. Isto pouco contribui para esclarecer a sua diferença das demais disciplinas e qual seu papel no sistema educacional.
2008	Seu objetivo era levar à modificação das concepções de mundo, reconstruindo e desconstruindo os modos de pensar, provocando a desnaturalização e o não estranhamento dos fenômenos sociais, além de levar à aquisição de uma linguagem específica das Ciências Sociais.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

Nesse sentido, talvez nenhuma disciplina tenha recebido tantas significações e sido o centro de tantos conflitos, conforme assinala Sarandy (2011). A sua presença ou ausência na Educação Básica esteve relacionada, conforme Santos (2002), ao contexto político do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e, em especial, à visão dos seus propositores sobre a relação entre ciência, educação e sociedade, como veremos no Quadro<sup>13</sup> abaixo:

<sup>13</sup> Quadro sobre a linha do tempo da Sociologia no Ensino Médio do Brasil. Elaborada pelo autor com base em: RÊSES, E. S. ...**E com a palavra: os alunos**. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2004; SANTOS, M. B. **A sociologia no contexto das reformas educacionais: um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio**. 2002. Disponível em: < www.grupos.com.br. >. Acesso em: 04 jul. 2015; TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2010.

**Quadro 2 - Linha do tempo da Sociologia como disciplina no Ensino Médio do Brasil.**

Ano	Histórica da Sociologia no Ensino Médio do Brasil
1882	No Império, a disciplina foi proposta pela primeira vez pelo então deputado Rui Barbosa em um projeto que versava sobre a reestruturação do ensino, no qual foi sugerida a inclusão da Sociologia no curso secundário com a nomenclatura “Elementos de Sociologia”.
1891	Com a Proclamação da República, a Sociologia foi apresentada no projeto de Benjamin Constant, tendo sido criada a cátedra “Sociologia e Moral”, a ser ministrada no sétimo e último ano do ensino secundário, como uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores no ideário do Positivismo de Comte.
1925	Reforma do ministro Rocha Vaz. Com esta reforma, a Sociologia passa a ser cursada pelos candidatos ao curso superior na sexta série do curso ginasial e os seus conhecimentos são restritos às elites de bacharéis.
1931	A Reforma de 1931 realizada por Francisco Campos, Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, manteve o caráter da disciplina de Sociologia no Ensino Secundário como preparatória para o Ensino Superior.
1942	A disciplina voltou a ser excluída do currículo na Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, durante o regime autoritário de Getúlio Vargas, no Estado Novo.
1961	A primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, não propôs a reinclusão da Sociologia no Ensino Secundário.
1968	O ensino de Sociologia foi eliminado da Educação Básica pelo Regime Militar, por meio do Decreto Lei n. 869 de 1968. Essas disciplinas foram substituídas por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica.
1980	Em 1980, a Sociologia foi reconhecida como profissão com a Lei 6.888/80 <sup>14</sup> . A regulamentação só ocorreu quatro anos depois com o decreto 89.531/84 <sup>15</sup> . Embora a formação do Sociólogo ocorra em curso de Ciências Sociais, o qual contempla mais duas áreas – a Antropologia e a Ciência Política, a lei não as congratula.
1980	Na década de 1980, com a Lei federal n. 7044/82 <sup>16</sup> e a Resolução SE/SP n. 262/83 <sup>17</sup> , abriu-se a possibilidade de inclusão da Sociologia no então 2º grau como disciplina optativa, e coube à direção de cada escola fazer a escolha em inserir a disciplina no currículo escolar.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996 <sup>18</sup> , propôs no art. 36, inciso III, que o aluno deveria dominar, ao final do Ensino Médio, os conhecimentos de Sociologia (BRASIL, 1996). Uma interpretação equivocada, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, não confirmou seu <i>status</i> de disciplina obrigatória.
2008	Após uma campanha empreendida por profissionais da área para demonstrar esse equívoco (interpretação equivocada da DCNEM sobre a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio), em maio de 2008, o Congresso Nacional votou a Lei n. 11.684 de junho de 2008 <sup>19</sup> , que tornou obrigatória a disciplina de Sociologia nos três anos do Ensino Médio após quarenta anos de sua retirada pelo regime militar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No balanço que ora construímos para realizar este mergulho histórico, entre fraturas e continuidades (principalmente da Sociologia), é possível dizer que o professor é, antes de

<sup>14</sup> BRASIL. **Lei nº. 6.888**, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.sociologos.org.br/ links/ índices/lei6888.asp](http://www.sociologos.org.br/links/indices/lei6888.asp)>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

<sup>15</sup> BRASIL. **Decreto-Lei nº. 89.531**, de 05 de abril de 1984. Regulamenta a Lei n.º 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e dá outras HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA E DE SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO providências. Disponível em: < <http://www.sociologos.org.br/links/indices/decretos.asp>>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

<sup>16</sup> BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)** - vol. 9. São Paulo, SP, 1982.

<sup>17</sup> SÃO PAULO. Resolução SE-262, de 17 de outubro de 1983. Cria classes de 1º a 4º séries de primeiro grau, incorpora classes de Educação Especial e extingue a EEPG (isolada). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, out.1983.

<sup>18</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

<sup>19</sup> BRASIL. **Lei 11.684**, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>. >. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

tudo, um trabalhador. Nesse percurso histórico ele o foi e, provavelmente, o será. E como trabalhador, sua profissão oscilou em termos de valorização material e social de acordo com os contextos e lugares históricos, mas nunca se apresentou com grande prestígio, não sem oscilações. Todavia, o que parecia destacar a categoria docente dos demais trabalhadores, desde os escravos antigos até os operários modernos, era a natureza intelectual do trabalho que presumia um privilégio frente aos demais trabalhadores, sobretudo os braçais, e autonomia no trabalho.

Algumas correntes de educadores têm, ainda, sugerido que o professor carrega um espaço autônomo na realização do seu trabalho em sala de aula e que devemos, por isso, evitar comparações generalizantes do trabalho docente ao processo produtivo no capitalismo. Todavia, é cada vez menor o espaço de autonomia docente. De um lado, porque os sistemas públicos vêm, coadunando com a política neoliberal dos tempos flexíveis do capital, aumentado sobremaneira as formas de controle do trabalho, pelo viés da intensa burocratização; e, por outro lado, porque a *professorarização*, que já alcançou a formação docente, dificulta, em muito, o pensamento autônomo dos professores.

## 2.1 CAMINHOS DO PROCESSO DE *PROFESSORARIZAÇÃO* DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

A problemática encontrada no cenário atual, baseada na centralidade do trabalho, coloca-se sensível às angústias docentes e, por isso, as trajetórias históricas apontadas pelos próprios professores no contexto da sensibilização inicial do universo empírico, vislumbra suas lutas como compositoras do próprio ser professor.

Dessa forma, estabelecemos diálogos com a pesquisa<sup>20</sup> dos professores Alexandre Zarias, Fabiana Ferreira e Wilson Fusco (2017) que analisou a formação inicial dos professores de Sociologia em Pernambuco, utilizando para tal objetivo os dados do Censo Escolar de 2011, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com a pesquisa, cerca de 90 mil professores atuavam na Educação Básica de Pernambuco (ZARIAS, FERREIRA, FUSCO, 2017). Desse total, havia 2058 que ensinavam Sociologia no Ensino Médio. Os dados revelam um perfil bastante diverso desse grupo no que diz respeito à área de formação. Destaca-se para o fato de que

---

<sup>20</sup> A pesquisa foi publicada em 2017 com o título “PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SOCIOLOGIA: DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM PERNAMBUCO”, na revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

apenas 4,7% eram licenciados em Ciências Sociais. Em sua maioria, os professores de Sociologia provêm das licenciaturas em História, Geografia, Pedagogia e da área de línguas.

**Quadro 3** - Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio em Pernambuco segundo curso de Formação Superior, 2011<sup>21</sup>.

<b>Curso de Formação Superior</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Ciência da Educação - Bacharelado	128	6,3
Pedagogia - Licenciatura	232	11,4
Geografia - Licenciatura	313	15,4
História - Licenciatura	609	30,0
Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura	152	7,5
Formação de professor de Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna - Licenciatura	204	10,0
Ciências Sociais - Licenciatura	96	4,7
Outros cursos	297	14,6
<b>Total</b>	<b>2031</b>	<b>100</b>

**Fonte:** (ZARIAS, FERREIRA, FUSCO, 2017, p. 55).

Nesse universo, entre todos os professores do Ensino Médio, somente 34,2% tinham licenciatura na área em que atuavam (ZARIAS, FERREIRA, FUSCO, 2017). Mas essa característica geral é bastante heterogênea se consideradas as diversas disciplinas desse nível de ensino. A proporção de 4,7% professores que ensinavam Sociologia com licenciatura específica só é maior se comparada com Artes, na qual apenas 0,8% dos professores eram licenciados na área, e Filosofia com 2,4%. Língua Portuguesa concentrava o maior número de professores licenciados na área de atuação (66,8%), seguidos, em ordem decrescente por: Matemática (53,7%), Biologia (52,1%), História (51,3%), Língua Estrangeira (43%), Geografia (38,4%), Educação Física (35,1%) e Química (14,1%).

Em parte, a institucionalização mais recente da Sociologia, ao lado da Filosofia, explica esses números. Também é preciso considerar que ambas têm sido preferencialmente utilizadas como complementação de carga horária pelos professores de História e Geografia na grade curricular do Ensino Médio. Esse quadro fica ainda mais nítido com a identificação das instituições que ofertaram a esses professores a licenciatura nas Ciências Sociais. De

<sup>21</sup> Tabela produzida pelos professores Alexandre Zarias, Fabiana Ferreira e Wilson Fusco, **PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SOCIOLOGIA: DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM PERNAMBUCO**, revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

acordo com o Censo Escolar 2011, em Pernambuco, entre licenciados em Sociologia, 68,8% obtiveram seus diplomas em instituições privadas e outros 31,2%, em públicas. De um universo de 93 instituições de Ensino Superior declaradas no censo, cerca de 60,2% não estavam cadastradas junto ao Ministério da Educação. Possivelmente, boa parte desses registros de instituições não cadastradas se deve a falhas na captação da informação por parte do censo. Diante do exposto:

Esses dados mostram igualmente o número de professores licenciados em Sociologia que obtiveram seus títulos em instituições locais do estado de Pernambuco. A maioria desses formados concentra-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), 11,8%; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 9,7%; Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), 4,3% e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), 4,3%. Acrescenta-se que aproximadamente 6% dos professores de Sociologia da rede ainda não haviam terminado ou mesmo iniciado o Ensino Superior: tinham apenas o Ensino Médio, normal ou magistério completo. Cerca de 50% já haviam cursado algum tipo de especialização. Apenas 1,5% possuíam mestrado e os com doutorado não passavam de 0,1%. (ZARIAS, FERREIRA, FUSCO, 2017, p. 56)

A análise da distribuição dos professores de Sociologia por grupos de idade ajuda a compor esse cenário de incipiência na formação especializada (Quadro 4)<sup>22</sup>. O número de pessoas na faixa de 20 a 29 anos é menor do que o dos grupos das faixas etárias seguintes. Provavelmente, esse grupo mais jovem teve o processo de formação e de inserção no mercado de trabalho mais fortemente orientado pela obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular do Ensino Médio em 2008.

**Quadro 4** - Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio segundo grupos de idade, 2011.

Grupos de idade		Frequência
20 a 29	219	10,6
30 a 39	609	29,6
40 a 49	718	34,9
50 a 59	418	20,3
60 a 69	92	4,5
70 a 79	2	0
Total	2058	100

Fonte: (ZARIAS, FERREIRA, FUSCO, 2017, p. 56).

<sup>22</sup> Tabela produzida pelos professores Alexandre Zarias, Fabiana Ferreira e Wilson Fusco, **PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SOCIOLOGIA: DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM PERNAMBUCO**, revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

Os grupos de idade de 30 a 39 e 40 a 49 anos concentram 64,5% dos professores de Sociologia do Ensino Médio. A média de idade é de 42,5 anos: 43,5 para mulheres e 39,5 para homens. As mulheres são maioria dentro desse grupo, representando 75,5%. No que se refere à cor/raça, 37,8% não a declararam. Dos que o fizeram, 30,2% são pardos, 27,5% brancos e 3,5% pretos. Cerca de 0,4% declararam ter a cor amarela. A porcentagem de indígenas foi de 0,6%.

Finalmente, para traçar o perfil dos professores de Sociologia e compreender o contexto educacional e profissional que o ajudam a compor, é necessário considerar o modo pelo qual são contratados. Em 2011, o cenário era o seguinte:

**Quadro 5** - Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio em Pernambuco segundo forma de contratação, 2011<sup>23</sup>.

<b>Forma de contratação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sem informação	171	8,3
Concurso efetivo	961	46,7
Concurso temporário	922	44,8
Terceirizado	4	0,2
Total	2031	100

Fonte: (ZARIAS, FERREIRA, FUSCO, 2017, p. 56).

O Quadro 5 apresenta a quantidade de professores temporários muito próximo da quantidade dos professores efetivos. A rotatividade de professores contratados em regime temporário, aliada a uma formação predominantemente não orientada para o ensino de Sociologia, sem contar outros fatores que comprometem a qualidade de ensino, é um dos grandes obstáculos para a consolidação da disciplina na Educação Básica. Esse conjunto de problemáticas não escapa da reflexão que os próprios professores fazem a respeito de seu exercício profissional, item examinado em seguida.

Tais indícios nos apontam que a *professorarização* do trabalho do docente de Sociologia tornou-se uma questão crucial na vida do professor a partir da junção e sobreposição dos elementos como: empobrecimento, intensificação do trabalho e

<sup>23</sup> Tabela produzida pelos professores Alexandre Zarias, Fabiana Ferreira e Wilson Fusco, **PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SOCIOLOGIA: DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM PERNAMBUCO**, revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

instabilidade. Estes elementos, ao se relacionarem e se sobreporem, constituem o cenário material da *professorarização* docente em conjuntura neoliberal no Brasil, no estado de Pernambuco e em Sertânia e se relacionam com outras questões, como condições laborais críticas (materializadas, por exemplo, no aumento de número de alunos por sala), a cultura avaliacionista pautada na “qualidade total” e na meritocracia, tornando-o mais precário a cada dia, além da violência nas escolas, cuja recorrência e importância se destacaram no decurso dessa pesquisa.

Na ponta do processo, o desânimo, a impotência, o cansaço e as doenças emergem como resultados massivos, embrenhados em meio às lutas que ora aquecem, ora adormecem na dinâmica social docente. Cabe a nós compreendermos, por meio do conhecimento sociológico processual e conjuntural, por detrás disso, os elementos constitutivos, intencionais ou não, desse cenário que se revela como umbral, na tentativa de contribuir com sua superação<sup>24</sup>.

Nesse sentido, a questão da precarização torna-se central para entendermos como se articularam os elementos, os meios e os fins, na educação e no trabalho docente, dentro do processo de consolidação das políticas neoliberais. Para melhor compreendermos o conceito e suas interfaces com o contexto neoliberal, retomamos Marin (2010) e seu verbete no referido dicionário, onde é possível:

[...] compor pelo menos dois blocos de compreensão da expressão completa, o que a torna polissêmica: a) significados caracterizadores e b) consequências de sua existência. a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos,

---

<sup>24</sup> Vale lembrar, neste ponto, que coadunamos com a perspectiva marxista da Sociologia. Marx não cuidou de esboçar uma obra teórico-metodológica sobre a escrita da Sociologia, todavia, no conjunto da sua obra, é possível vislumbrar a importância que ele imprime, para o desvendar dos processos e estruturas sociais, e mais, para ele, somente conhecendo os processos sociais e históricos é que poderíamos construir as bases de sua alteração, de sua transformação, no bojo da perspectiva maior da teoria marxista que era, finalmente, a superação da sociedade de classes.

pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (MARIN, 2010, s/p).

Essa conceituação polifônica se faz importante aqui para evitarmos as recorrentes confusões que invertem “consequências” como “características” do processo e ocasionam uma despolitização da *professorarização* do trabalho docente. Assim, por exemplo, os calos e doenças vocais de um professor não podem constituir o rol de características da precarização docente porque essa ideia centrada no mal-estar do trabalho do professor limita o problema ao sentido clínico, biológico e natural, impedindo de enxergarmos a dimensão estruturante, intencional, política e social dos fatores que oportunizam e geram as doenças resultantes da exposição do professor às condições do trabalho. A *professorarização* também se apresenta e se reproduz nas consequências, mas é em suas características que compreendemos sua dimensão política, de projeto a ser desvelado.

No Brasil e, mais especificamente no Estado de Pernambuco, nosso universo empírico inicial, essa precarização começou a ganhar seus atuais contornos por meio do arrocho salarial a partir dos anos 1980, gerando a necessidade de ampliação de jornadas e empregos por parte dos professores, a flexibilização dos contratos de trabalho (também datada dessa década) e se acirrou, mais recentemente, nos idos de 1990, por meio da flexibilização e desregulamentação dos direitos dos trabalhadores em Educação no que tange desde o acesso aos direitos trabalhistas, às licenças por motivo de saúde até às garantias do processo de atribuição de aulas, seleção e remoção de servidores<sup>25</sup>.

Assim, nossa pesquisa, ao se centrar no trabalho tanto como categoria fundante quanto na premência da compreensão deste ciclo, onde entendemos que todos os elementos se relacionam e interferem um no outro, propõe-se analisar como cada ponto se constitui historicamente e se entrelaça a outras questões e às vivências e sentimentos docentes decorrentes e reconstituir o cenário para posteriormente mergulharmos nele.

Antes, porém, cabe finalmente apresentar os sujeitos desta pesquisa porque, do ponto de vista narrativo e metodológico, os “lugares” de onde falam os sujeitos também permitem

---

<sup>25</sup> Um bom exemplo em Pernambuco é o Programa de Modernização da Gestão Pública – PMGP, que é responsável pela produção de muitas ações no que tange à educação e vem sendo tomado como modelo de gestão em todo o estado. Foi implantada com a missão de assegurar por meio de uma Política de Estado a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno pautada nos princípios de inclusão e cidadania. Ver: PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública**. Metas para a educação. 2008. Disponível em [www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br). Acesso em: 20/12/2019.

que contextualizemos o cenário a ser desvelado, onde os populares e trabalhadores entram para ela pelas portas do cotidiano, da cultura, do conflito e da manifestação coletiva.

## 2.2 TRABALHO E PRECARIZAÇÃO: BREVE EXPOSIÇÃO

A reestruturação produtiva e seus tentáculos ideológicos buscaram minar as utopias libertárias coletivas pulverizando os sujeitos, as coletividades em individualidades e identidades heterogêneas. O capital, reinventado, desvirtuou os sentidos das lutas, se apropriou de demandas e discursos (sustentabilidade e gênero, por exemplo), reificou e fragmentou os horizontes antes forjados na busca de sua superação.

Ao recorrermos à dimensão ontológica do homem, constatamos que o planejamento assume uma dimensão inerente à sua existência enquanto ser, constituindo-o como sujeito da *práxis*. Diferentemente dos animais que modificam a natureza apenas para satisfazer as suas atividades imediatas de forma mecânica e instintiva, os homens agem sobre o seu ambiente natural e social e, concomitantemente, refletem sobre sua ação. Agem, refletem, adquirem um novo entendimento e voltam à ação em um movimento contínuo, tornando cada vez mais complexas as suas relações, através do trabalho. Assim, o trabalho se caracteriza como sendo uma atividade eminentemente humana, devido à sua dimensão de intencionalidade, ou seja, pela possibilidade de os homens projetarem tal atividade.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2008, pp. 211-212).

Ao compreendermos o trabalho como um processo educativo, observamos seu caráter positivo, pois, através dele, o homem age sobre a natureza produzindo sua existência e se alçando à condição de ser genérico. Esse trabalho torna-se, portanto, “[...] a objetivação da vida genérica do homem: quando se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele” (MARX, 2008, p.85), ou seja, o homem torna-se livre, consciente e racional, busca-se sua

emancipação. O trabalho é, portanto, a categoria fundante do ser humano. Sérgio Lessa contribui para compreendermos a dialética do trabalho na constituição da humanidade e potencialidade dos sujeitos, ao acrescentar que “todo ato de trabalho resulta em consequências que não se limitam à sua finalidade imediata. Ele possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas, das relações sociais, de modo que a sociedade se torne cada vez mais desenvolvida e complexa” (LESSA, 1999, pp. 25-26).

Em um segundo sentido, de onde se opera a caracterização da sociedade capitalista, há o sentido abstrato do conceito, na sua dimensão histórica, onde o trabalho aparece como aviltante e estranhado, ou seja, o trabalhador, enquanto sujeito explorado por outro sujeito em função do seu trabalho e seu tempo de trabalho é desprovido do próprio produto dele, que será apropriado pelos donos do meio de produção e, portanto, expropriado de suas potencialidades de humanização e desenvolvimento pelo trabalho. Marx alertava para essa condição ao dizer que:

A alienação não se revela apenas no resultado, mas também no processo da produção, no interior da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador estar numa relação alienada com o produto de sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? (MARX, 1968, p. 161).

Em outras palavras, num sistema estabelecido pela divisão social do trabalho, pela sociedade de classes, o ser social é expropriado de sua condição ontológica para ser explorado enquanto produtor de mercadorias, de mais-valia, valor de uso e valor de troca, alienando e estranhando-se de sua própria condição humana genérica (MARX, 2008). O trabalho, nesse último sentido, manifesta-se como processo de coisificação da potencialidade humana, estabelecendo, desse modo, a alienação. Marx continua dizendo que:

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagonica (MARX, 1968, p. 160).

Cientes de que não existe neutralidade científica (JAPIASSU, 1981), esta concepção presente no marxismo e na Sociologia do Trabalho pressupõe, em primeiro lugar, o viés com que abordamos a pesquisa e seus sujeitos. Inclusive por entendermos que a superação da exploração do trabalho e da sociedade de classes, passa pelo resgate do sentido primeiro do trabalho, enquanto realização de humanidade. Esta concepção filosófica, em segundo lugar, constitui a base sobre a qual será possível estabelecer as relações dialéticas do trabalho e dos

trabalhadores no que tange a debates prementes em searas que a própria Sociologia do Trabalho não se consolidou no aporte epistemológico social, sobretudo acerca da polêmica teórica que se coloca sobre os professores enquanto sujeitos (ou não) trabalhadores. Esse debate necessita de uma dilatação, ainda que a partir da centralidade do trabalho.

Sobre a crise do trabalho, alinhada ao discurso antirrealista e pós-moderno, Ricardo Antunes (1999) aponta alguns autores influentes no campo acadêmico que questionaram a sua importância tanto na perspectiva concreta, enquanto centralidade, quanto no viés abstrato, no bojo da demanda de emprego do trabalho assalariado. Assim, o autor destaca o papel de Habermas e Offe, ambos alemães da Escola de Frankfurt, que, de um lado impugnam o trabalho como categoria relevante do fazer-se da sociedade e, por outro, elevam a linguagem e a comunicação como pilares de sustentação da vida pós-industrial, sob os mesmos aspectos da crise paradigmática a que já nos referimos. O autor assinala como Habermas, com ajuda do pensamento de Offe, construiu sua argumentação que, para ele, é a síntese mais articulada na defesa desta ideia:

A utopia da sociedade do trabalho perdeu sua força persuasiva... acima de tudo, a utopia perdeu seu ponto de referência na realidade: a força estruturadora e socializadora do trabalho abstrato. Claus Offe compilou convincentes indicações da força objetivamente decrescente de fatores como o trabalho, produção e lucro na determinação da constituição e do desenvolvimento da sociedade em geral (HABERMAS, apud ANTUNES, 1999, p. 82).

Não se trata aqui de retirar a centralidade do trabalho como organizadora das atividades humanas e do intercâmbio com a natureza, como se nota em Gorz, Offe e Habermas, mas de decretar o fim da atividade do trabalho por parte dos trabalhadores, o fim da demanda de trabalho assalariado em face de uma robótica substitutiva que virá suprimir o trabalho humano. Tal corrente é representada, segundo o autor, por Adam Schaff e Robert Kurz. A respeito destas articulações teóricas, Ricardo Antunes ainda considera: “evidencia-se, nessa vertente interpretativa, que o trabalho não tem mais potencialidade estruturante nem no universo da sociedade contemporânea, como trabalho abstrato, nem como fundamento de uma utopia da sociedade do trabalho”, (ANTUNES, 1999, p. 82).

Tais teorias reverberaram no campo acadêmico científico com reflexos na sociedade. Dahendorf apresentou um cenário bastante comprometido com esta perspectiva, utilizando uma abordagem quantitativa a sugerir que nos países desenvolvidos o trabalho não ocupava, objetivamente, o mesmo espaço de outrora, conforme ponderou:

Numa sociedade típica da OCDE hoje, 20% das pessoas têm idade abaixo da idade em que podem entrar no mercado de trabalho; outros 20% estão aposentados. Do restante, 10% passam seu tempo em instituições educacionais. (Algumas dessas estimativas são consideradas por baixo). Dos 50% remanescentes, alguns não estão procurando um emprego remunerado e outros, por uma razão ou outra, são incapazes de fazê-lo; não é implausível a avaliação de que ambos os grupos juntos abranjam cerca de 15%. Outros 10% podem estar desempregados. Isto deixa 25% da população. Estes 25% dependem cerca da metade dos dias do ano no trabalho e, nestes dias, seus empregos requerem sua presença por cerca da metade de suas horas acordadas. Estamos ainda de fato vivendo uma sociedade do trabalho? (DAHENDORF, 1992, p. 153).

Na reconfiguração do trabalho no que tange à crise do emprego formal, notadamente vinculado ao ideário político neoliberal de flexibilidade e descentralização, a saída do trabalhador da formalidade pode ter sido interpretada como diminuição da importância do trabalho como processo objetivador da sobrevivência, o que discordamos largamente. Nota-se que os sujeitos apontados como “não-trabalhadores” por Dahendorf são, enquanto vínculo social, classe trabalhadora ou, melhor, *classe que vive do trabalho*, ainda que estejam aposentados, desempregados, ou ainda que sejam pesquisadores e estudantes (o que, grosso modo, constitui tempos e estratégias de preparação e qualificação para o mundo do trabalho convencional).

É preciso reiterar que esta perspectiva se coloca em virtude de uma nova organização do trabalho engendrada a partir dos anos 1970, em resposta à crise do capital (nos seus limites de capacidade de acumulação) e geradora da flexibilização e precarização do trabalho, pelo retorno das políticas econômicas liberais (agora adotadas como neoliberalismo) e corporificadas principalmente nas experiências inglesas com Margareth Thatcher, Ronald Reagan nos Estados Unidos e, em diferentes níveis, no Chile pós-Allende.

No âmbito produtivo, esta nova organização preconiza o progressivo desmonte das estruturas fordistas lineares para a emergência dos modelos japoneses, ou mais conhecidos como toyotistas, na organização do trabalho. O toyotismo pede uma produção racionalizada e um trabalhador que desenvolva múltiplas competências e afazeres, que se comprometa amplamente (para compartilhar resultados) e se cobre por meio de metas e de qualidades a serem atingidas. Esse processo recebe forte aparato de controle, pela imposição de uma cultura avaliacionista, e promove ainda um desmantelamento das identidades do trabalhador especialista, vertical, rumo a um trabalhador horizontal que, por sua vez, perde, inclusive, a identidade de trabalhador, ganhando novas representações tais como colaborador (ANTUNES, 2004).

Foi nesse contexto que Pierre Bourdieu (1998) dedicou um estudo sobre a precarização denominado “A precariedade está por toda a parte”, declarando que ela estaria no setor privado e também no setor público, nos mais diversos tipos de organizações, sendo que nesses locais se observava a crescente ocorrência de empregos temporários e por tempo parcial (Bourdieu, 1998). A evidente expressão de denúncia deste texto revela a preocupação do autor com os efeitos que estariam gerando nas vidas de homens e mulheres que passam por tais situações de incertezas sobre o futuro.

Com efeito, a identidade destes homens e mulheres no mundo do trabalho toyotista é sempre menos a de trabalhador e mais a de indivíduo (a de consumidor), categorizados por nichos, como gênero e etnias que, no entanto, numa perspectiva estrutural, cumprem um papel mais publicitário que de identidades afirmativas. O conceito de cidadão, produzido no padrão de acumulação toyotista e adotado no neoliberalismo, fica, portanto, limitado a estes aportes individuais identitários.

Essa insegurança e a ameaça permanente de desemprego inviabilizam a mobilização destes trabalhadores que passam a ser movidos exclusivamente pela racionalidade econômica. É com base nesse contexto, em que o trabalho se torna algo raro e desejável a qualquer preço, que Bourdieu afirma que os trabalhadores ficam submetidos aos empregadores. Além disso, afirma que a precarização atua diretamente sobre os trabalhadores que são afetados, impedindo-os de se mobilizarem, e também indiretamente sobre os demais trabalhadores, devido ao medo do desemprego (Bourdieu, 1998).

Além disso, esse processo produtivo também produz o trabalhador que não está trabalhando, e, com efeito, a sua política econômica intrínseca, isto é, o neoliberalismo, é caracterizado pelo que se denomina de desemprego estrutural, ao concentrar e lançar mão da massa de homens e mulheres que, embora classe trabalhadora, esteja à margem do mundo do trabalho, por não ter emprego dito formal, para, entre outras coisas, arrochar os salários no serviço público e sustentar os ideários de meritocracia e flexibilidade. A insegurança e a instabilidade conformam essa nova identidade, este novo trabalhador, nesta nova etapa da história.

A era do capitalismo globalizado torna-se cada vez mais complexa, o que exige o necessário enfrentamento de seu poder destruidor e de suas mazelas assim traduzidas: as altas taxas de desemprego decorrentes de fatores estruturais; a intensificação do ritmo do trabalho; crescimento do trabalho temporário e de tempo parcial; o trabalho precarizado; a subcontratação de trabalhadores. Além das perdas reais de salários dos trabalhadores que permanecem empregados, há a eterna ameaça da perda do emprego – o medo de ser demitido (NETO, BARROS, JUNIOR e MARIANO, 2011, p. 43).

Assim, tanto o processo de reformulação capitalista quanto seus interlocutores teóricos e midiáticos provocaram uma tentativa de invisibilidade do trabalhador como sujeito central do processo produtivo, bem como o trabalho como eixo central de produtor da vida (ainda que seja o trabalho aviltante), se inserindo em um modo de dominação do tipo novo, que tem sua base na situação de insegurança generalizada e permanente, que resultam na submissão e na aceitação da exploração por parte dos trabalhadores, e que teria uma gestão racional da insegurança (BOURDIEU, 1998). Claro que, com isso, espera-se também a fragmentação e desmobilização da luta dos trabalhadores. Bourdieu (1998) defende a possibilidade da luta política contra esse regime, em que aconselha a “encorajar as vítimas da exploração, todos os possuidores atuais e potenciais de empregos precários, a trabalhar em comum contra os efeitos destruidores da precariedade” (Bourdieu, 1998, p. 75), bem como a mudança na lógica das antigas lutas dos trabalhadores.

Observa-se ainda que tais premissas não se limitam às pesquisas acadêmicas para um forjar de novas “centralidades” ou preocupações, mas no próprio cotidiano, onde se refletem e se reproduzem. O modelo de acumulação toyotista e a política neoliberal que legitimam o redirecionamento das classes para os indivíduos e deslocam a centralidade do trabalho é amplamente ideológico. De um lado, quando assistimos às telenovelas, filmes, e aos telejornais, por exemplo, em regra geral, as experiências e tramas dramatúrgicas da indústria cultural não representam os trabalhadores, ou cenas de homens e mulheres trabalhando de forma sistemática. O trabalho e a identidade de ofício aparecem minimamente e de forma fragmentada à trama, assim como as notícias jornalísticas. Quando há a representação do trabalho nas esferas midiáticas, ele parece ocupar um tempo e um espaço na vida dos sujeitos muito menor do que é realmente.

Por outro lado, é possível afirmar que nunca se viu tantos automóveis a circular nas cidades e estradas como no último decênio. Nunca foi tão fácil adquirir e trocar telefones celulares e outros aparelhos portáteis e descartáveis, de informática e telecomunicação. São feitos como, onde e por quem? São produzidos por meio do trabalho industrial que, embora supermecanizado, ainda preconiza a atividade humana em massa. Assim, não há como aceitar que somos pós-industriais ou vivemos na sociedade pós-sociedade do trabalho, porque essa afirmação não se realiza na materialidade da sociedade em que vivemos, concretamente. Ainda produzimos pelo trabalho. Ainda nos produzimos pelo trabalho, conforme corrobora Ricardo Antunes:

Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso (...) não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias (...) As mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção (ANTUNES, 1999, p. 79).

O que a Sociologia do Trabalho não nega, no entanto, são as metamorfoses a que se submetem os mundos do trabalho e dos trabalhadores e os limites que se colocam para pensar este mundo do trabalho e dos trabalhadores. Dessa forma, a Sociologia do Trabalho também se abriu e contemplou categorias pares ao trabalho tradicional. Ou seja, com o debate e a suposta crise, a Sociologia do Trabalho pode refletir acerca da categoria do trabalho como importante, central, mas não solitária, homogênea ou exclusiva.

O trabalhador deixou de ser considerado apenas como aquele sujeito da rotina fabril, produtor de mais-valia, e foram englobados, à sociologia recente do trabalho, os trabalhadores sem trabalho, os trabalhadores sem salário (escravos, camponeses), os trabalhadores em suas diversidades e peculiaridades, porque constituem a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 1999) não obstante as condições que se colocam, e em diversos espaços e temporalidade. E o trabalho, nesta perspectiva, não é apenas o trabalho da fábrica ou o trabalho industrial.

Atualmente, a economia parece caminhar, irresistivelmente, no sentido de um sistema neoliberal, extremo e globalizado. Globalizado no sentido de “uma nova forma de acumulação e regulação do capital que, agora, se constitui, em sentido pleno, como sistema mundial, com uma capacidade de ação cada vez mais independente” (IANNI, 1997, p. 45) em relação aos mercados nacionais. O que pode ser qualificado como a passagem da internacionalização para a transnacionalização do mercado mundial? Os mercados financeiros transnacionais assumem a liderança do processo de tal modo que a valorização do dinheiro se faz a grande meta de todas as decisões econômicas, sociais, políticas, etc. Segundo “na base da internacionalização do capital estão a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar ‘fábrica global’” (IANNI, 1997, p. 42). O mundo transformou-se na prática em uma imensa e complexa fábrica, que se desenvolve conjugadamente com o que se pode denominar “shopping center global”. Neste sentido, Michael Apple<sup>26</sup>, um dos grandes estudiosos sobre o currículo escolar, apresenta-se também como um crítico às interferências e

---

<sup>26</sup> Michael W. Apple é professor titular da cátedra John Bascom de Currículo de Instrução e de Estudos de Política Educacional da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA. Foi professor de escolas elementares e secundárias, tendo sido presidente de um sindicato de professores. É autor de vários livros traduzidos em várias línguas.

impactos das políticas neoliberais sobre a educação (APPLE, 2005), na apresentação do livro “Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo”<sup>27</sup>, Regina Leite Garcia afirma que o autor, neste trabalho

[...] retoma as preocupações e os compromissos com a luta por uma escola de qualidade para todos, sintonizada com a luta por uma sociedade mais democrática e solidária, capaz de participar da construção de uma globalização por baixo, em oposição à globalização por cima, cujos resultados desastrosos penalizam a classe trabalhadora e todos e todas que se insurgem contra a subalternização da qual são vítimas. (APPLE, 2005, p. 9-10)

Essas novas situações estruturais, por seu turno, revelariam suas consequências, gerando novas conjunturas sociais, econômicas e políticas, que criam perspectivas e incertezas, como a crescente desregulamentação das relações de trabalho, a subordinação dos mercados nacionais aos imperativos da acumulação capitalista monopolista - onde recentes crises econômicas são provas efetivas da face perversa da globalização e do absolutismo do mercado, a ele se outorgou a sorte dos seres humanos e do meio ambiente -, a flexibilização das leis que asseguram os direitos sociais, o tratamento dado ao capital estrangeiro em detrimento dos capitais nacionais, a perda de espaço econômico das pequenas e médias empresas, a perda da autonomia econômica e da soberania política dos Estados nacionais, ante os que controlam em escala global, os investimentos diretos. As incertezas se revelam, no desemprego crescente, na instabilidade que paira sobre as políticas de seguridade social na ausência, cada vez maior, de políticas sociais e/ou restrições de investimentos na área social e nos inúmeros problemas que advêm das aceleradas alterações, na configuração política mundial.

Nessa lógica, e, para demonstrar como a ideia de mundo neoliberal vem sendo avassaladora para a educação, Apple (2005) traz o exemplo da Lei do Ensino Fundamental e Médio, conhecida como *No Children Left Behind* (nenhuma criança será deixada para trás), assinada em 2002 por Bush, então presidente dos Estados Unidos. Esta legislação estabelece testes a fim de mensurar se as escolas estão conforme os padrões estabelecidos pelo Estado e responsabiliza as escolas que não funcionam conforme estes padrões pelo seu fracasso reiterado. A escola que não obtiver êxito nos testes por quatro anos seguidos, pode chegar ao quinto ano consecutivo de fracasso a ser solicitada a fazer mudanças na sua gestão, o que

---

<sup>27</sup> Ver APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado – compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Trad. Gilka Leite Garcia, Luciana Axhe. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

pode incluir se transformar em uma fundação-escola, com o Estado assumindo o controle, ou passar a sua administração para uma escola privada. Mészáros indica que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). Nesse sentido, não é possível mudar a escola, mantendo intacta a estrutura de preservação do sistema de capital.

Apple chama a atenção para a forma como a reforma define fracasso e sucesso, que não foi bem aceita por alguns estados e distritos estadunidenses, o que provocou rebeliões e muitas reclamações, focando mais o olhar para o ponto da legislação, uma vez que para ele “[...] trata-se de um elemento-chave, já que costura exigências de medidas de grande responsabilidade, com uma abertura ainda maior para os financiamentos à educação privada” (APPLE, 2005, p. 26). Neste ponto fica evidente a mercantilização da educação, já que esses critérios favorecem a privatização do ensino. Para Mészáros (2005), é necessário romper com a lógica do capital se quisermos uma educação diferente da que temos hoje. Não adianta buscarmos soluções para a educação dentro das bases do sistema capitalista, nem tentar reformular o sistema, a única alternativa seria uma mudança radical, ou seja, mudar o sistema político e econômico vigente.

É neste horizonte de crescimento da onda global do neoliberalismo, que Paulo Freire (1997, p. 122) alude sobre o sistema capitalista que atinge no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua “maldade intrínseca”, que Mészáros (2005) argumenta a partir da alienação da educação, ao passo que ela é apresentada como forma de instauração e manutenção do sistema capitalista, e, Apple (2005) enfatiza que o processo de mercantilização da educação é um fenômeno que vem se alastrando pelo mundo e tem alterado o senso comum da população.

As novas bases que caracterizam a produção, a economia e a doutrina política trazem profundas transformações e consequências para Educação, em geral e, de modo mais específico, para o professor - fato que a determina a um posicionamento, de forma clara, com relação aos desdobramentos da nova ordem mundial para a área educacional, que se traduzem, no plano ético-político, por uma tendência a se transferirem as questões relativas ao ensino do campo sociopolítico para o Mercado, transformando a ação, o ato de educar, numa mercadoria, e, no plano teórico-epistemológico, por uma tendência à subordinação do educativo - dos processos de conhecimento - à lógica da produção mercantil.

A Sociologia constitui hoje um terreno fértil de possibilidades no trabalho com os

sujeitos e com as fontes, na pesquisa onde o objeto a ser desvendado também pode trazer luz a novas formas de apreensão e compreensão da realidade, sob o exercício da dialética, da pluralidade e da sensibilidade. Estamos sugerindo que na nossa pesquisa tentaremos reconhecer as estruturas e condições materiais do processo histórico de constituição do trabalho docente de Sociologia em Sertânia ao passo que abordaremos as formas pelas quais os sujeitos, homens e mulheres reais, encarnados, experimentaram e deram sentidos a ele. Pesquisaremos as dinâmicas sociais e as formas como os professores viveram esse processo, o alteraram e, dialeticamente, tornaram-se, também fruto dele, por estar preso as amarras e as políticas neoliberais que regem o mundo.

### 2.3 PERFIS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Para apresentar a maioria dos sujeitos da pesquisa, vamos dispor aqui de alguns recursos quantitativos sem, contudo, primar por este tipo de análise. Ao contrário, os dados obtidos em ordem numérica são, em grande parte, motes de observação de variáveis qualitativas que pretendemos lançar mão no percurso da pesquisa e da escrita. Assim, iniciamos essa apresentação revelando lugares de moradia, idade, escolaridade, gênero e outros, na tentativa de enriquecer o arsenal de observação e análise dos cenários e processos estudados.

De início, apontamos que grande maioria dos professores entrevistados em nossa pesquisa é residente no município, conforme o expresso no Quadro:

**Quadro 6 - Cidades de residência dos professores entrevistados.**

<b>Cidades de residência dos professores entrevistados</b>	<b>Número</b>	<b>Distância de Sertânia</b>
Sertânia-PE	15	0 km
Arcoverde-PE	01	57 Km
Pesqueira-PE	01	100 Km
Monteiro-PB	01	29 Km

**Fonte:** Tabela produzida pelo autor (2020).

A inserção das cidades de residência e suas distâncias em relação à Sertânia, no quadro, objetiva entendermos algumas possíveis minúcias da rotina docente, aparentemente singelas. Como se vê, a maioria dos professores reside no município, o que caracteriza uma situação, grosso modo, confortável, por se tratar de um município de pequeno porte. O que nos leva a considerar que, mesmo lecionando em mais de uma unidade escolar, as distâncias percorridas pelos docentes entre elas e também às suas residências não são penosas. Com exceção dos professores entrevistados na Escola Técnica Estadual Arlindo Ferreira dos Santos, os demais não parecem ter uma “questão de transporte”. A referida unidade escolar, inclusive, distante cerca de 04 quilômetros da cidade, localizada em um bairro afastado do centro da cidade, as margens da rodovia PE-280, não oferece transporte docente<sup>28</sup> e os professores pegam “carona” no transporte dos alunos, e, não tem direito a uma diferença salarial nos proventos denominada de ADA (Adicional de Dificil Acesso), mais conhecida como gratificação do “dificil acesso”<sup>29</sup>. Entre as distâncias que 03 professores percorrem, é possível inferir que o cotidiano dos sujeitos que enfrentam as estradas para garantir suas jornadas de trabalho tem repercussões negativas, do ponto de vista dos efeitos que esta rotina causa a longo prazo, seja fisicamente, manifestadas pelo cansaço, seja financeiramente, pelos dispêndios rodoviários dos seus trajetos.

No que tange ao contexto geracional dos professores em exercício, também optamos por demonstrar, em um Quadro, como estão dispostas as idades dos professores:

---

<sup>28</sup> Transporte cedido pela Prefeitura Municipal para alunos, os professores “pegam carona” neste transporte.

<sup>29</sup> LEI N° 6.656, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério de 1° e 2° Graus do Estado de Pernambuco. Nos seguintes artigos dispõe sobre a localização de difícil acesso:

Art. 56. A gratificação por localização poderá ser atribuída a professores que tenham exercício em unidades de ensino situadas em locais reconhecidamente de poucos recursos comunitários ou de difícil acesso.

§ 1º Anualmente a Secretaria de Educação e Cultura relacionará as unidades de ensino consideradas de difícil acesso ou situadas em locais de poucos recursos comunitários.

§ 2º Serão sempre consideradas como de difícil acesso as unidades de ensino situadas em vilas e povoados no Interior do Estado.

Art. 57. A gratificação por localização é fixada em trinta por cento (30%) ou quarenta por cento (40%) do valor padrão ou nível de vencimento do professor, conforme as condições comunitárias ou o grau de dificuldade de acesso do local onde tenha ele exercício.

**Quadro 7** - Idade dos professores entrevistados em Sertânia.

<b>Idade em anos</b>	<b>Professores</b>
< 25	00
26-35	01
36-45	06
46-55	08
56-65	02
>65	01

**Fonte:** Tabela produzida pelo autor (2020).

Novamente, a disposição dos dados no quadro não se limita a apresentar os docentes em suas respectivas idades. Ao compreender que a maioria dos professores consultados tem mais de 45 anos de idade, tentamos estabelecer algumas relações que contribuam para o aprofundamento da análise e de suas contextualizações futuras.

De fato, a questão geracional é pouco estudada na Sociologia do Trabalho e um pouco mais enfatizada na Sociologia da Educação. Para nós, no entanto, ela interessa, tanto porque elaboramos algumas questões aos docentes com vistas ao reconhecimento dos processos de maior duração, no bojo da professorarização do trabalho docente de Sociologia para além do presente imediato, quanto porque entendemos que diversas gerações podem apresentar diferentes perspectivas no sentido das vivências face às transformações no mundo do trabalho e as idas e vindas da obrigatoriedade da disciplina no currículo. Isto é, os professores nascidos antes dos anos 1970, que são maioria, corporificam uma geração anterior às mudanças operadas no capitalismo global e, posteriormente, nacional, anterior às políticas neoliberais e desestruturação das carreiras docentes, vivenciando inclusive outros contextos sócio-políticos.

Nenhum desses professores estudou Sociologia no Ensino Médio, já que Sociologia deixa de ser lecionada a partir do 1964 (com o golpe militar), só volta a ser pensada com a LDB de 1996 e passa a ser obrigatória com a Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008 que altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Esse pode ser o motivo da Sociologia ficar em segundo plano nas escolas, com a aparente função de preencher carga horária de professor, independentemente de sua área de formação.

Nascimento e Oliveira (2013) pesquisaram as relações entre a questão geracional e o trabalho, especificamente no serviço público. Para estes autores, as mudanças operadas no

campo dos empregos públicos no sentido de desmonte e precarização neoliberal impactam de diferentes maneiras as diferentes gerações de trabalhadores:

[...] isso fez com que o serviço público tivesse, além de servidores em planos de carreira diferenciados, uma lacuna de idade e de tempo de serviço entre servidores antigos, contratados antes da reforma gerencialista, e os novos servidores contratados pelos últimos concursos públicos. Esse lapso temporal pode influenciar os sentidos que são atribuídos ao trabalho pelo servidor público e é nesse contexto que a perspectiva geracional se faz importante. Servidores integrantes de cada unidade geracional são caracterizados não somente por uma diferença etária, mas também pela vivência de diferentes contextos sociais, culturais, tecnológicos, políticos e organizacionais, e devido às singularidades dos processos de subjetivação vivenciados é possível que tenham visões e expectativas sobre o trabalho também distintas (NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2013, p. 02).

Embora não tenhamos o tema da questão geracional como problemática de pesquisa, consideramos útil compreender que tais variáveis fazem interfaces com a questão do trabalho, ponto nevrálgico de onde emergem nossas inquietações e olhares. Neste sentido, esperamos estar atentos aos entrelaçamentos que se delineiam no fazer-se docente também no que tange às vivências e experiências geracionais.

Sobre a formação dos professores, levantamos quatro itens de análise. O primeiro acerca da escolaridade básica e, o segundo, em referência às instituições de formação inicial. Ambos como estratégias de reconhecimento do lugar social dos professores. No terceiro, analisamos as formações continuadas dos professores e, por fim, suas áreas de formação. Obtivemos o seguinte Quadro:

**Quadro 8** - Formação dos professores entrevistados em Sertânia.

<b>Formação, quatro itens perguntados</b>	<b>Professores</b>
I- Escolaridade básica em escola pública	14
I -Escolaridade básica em escola particular	04
<b>Total</b>	<b>18</b>
II- Formação inicial docente em universidade pública	02
II- Formação inicial docente em faculdade particular	16
<b>Total</b>	<b>18</b>
III- Não possui curso de formação continuada	18
III- Especialista	17
III- Mestre	01
III- Doutor	00
<b>Total</b>	<b>18</b>
IV- Formação em Humanas	15
IV- Formação em Exatas	00
IV- Formação em Linguagens e Códigos	03
<b>Total</b>	<b>18</b>

**Fonte:** Tabela produzida pelo autor (2020).

Destacam-se, nos dois primeiros itens, elementos do *locus* social dos professores pesquisados. Como podemos observar, a maioria dos professores participantes da pesquisa estudaram em escolas públicas na formação básica. Excetua-se, neste aspecto, apenas 04 professores, que afirmaram ter estudado em escolas particulares. O mesmo não ocorre, todavia, quando se trata da formação inicial docente.

Nesse sentido, há uma inversão, pois, 16 professores entrevistados afirmaram ter cursado sua formação inicial em faculdades particulares, principalmente no município de Arcoverde<sup>30</sup>, por ser uma instituição com mais 50 anos de atuação na formação de professores e durante 40 anos ser a única instituição de Educação em nível Superior da região. Vale destacar que os 02 professores que fizeram suas licenciaturas em universidades públicas, um deles não se afastou da região. Ou seja, os dois professores que afirmaram ter cursado universidades públicas, indicaram a Universidade Estadual da Paraíba, campus de Monteiro, como instituição de formação, e Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Recife, o que sugere que a maioria desses licenciados também não precisou mudar de cidade para obter a formação, uma vez que Monteiro e Arcoverde, como vimos, são municípios próximos

<sup>30</sup> Dos dezesseis professores que tiveram sua formação docente em faculdades particulares, 14 afirmaram que estudaram na Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA).

a Sertânia, de onde saem diariamente vários ônibus fretados por centenas de estudantes na luta pela formação acadêmica.

Partindo das considerações de Marilena Chauí (1982), apesar de contraditório, não há nenhuma novidade no quadro exposto em relação à realidade brasileira. Nosso ensino superior, para a pensadora, tem se expandido no objetivo maior de atender o que ela denomina de “fundamentalismo do mercado” e, neste pano de fundo, as suas instituições, apesar de ampliarem as vagas, num processo que se autodenominou de democratização da universidade e do ensino superior, mantiveram o seu caráter excludente. Neste aspecto, as universidades públicas constituíram-se como reduto das elites, compostas por um corpo discente eivado de privilégios e oriundo das escolas privadas, enquanto as faculdades privadas, principalmente de licenciaturas curtas e plenas, geralmente noturnas, atendem ao público originário das classes trabalhadoras, formadas nas escolas públicas já sucateadas no decurso das últimas décadas. O processo de privatização da Educação Superior brasileira está evidenciado na análise de Pinto (2004):

Em especial nos últimos 40 anos, o país apresentou uma grande expansão nas matrículas de graduação [...] de tal forma que de 1960 a 2002 as matrículas cresceram 37 vezes. Cabe ressaltar, contudo, que este aumento se deu de forma distinta entre as redes pública e privada. Assim é que, enquanto, no mesmo período, as matrículas na rede privada cresceram 59 vezes, na rede pública o aumento foi de 20 vezes. O resultado deste processo é que se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino. Basta dizer que a participação do setor privado nas matrículas no Brasil é quase três vezes maior que a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (PINTO, 2004, pp. 729-730)

Nos processos de reformas, “modernização” e expansão do ensino superior, no que tange à ampliação da oferta, tanto a universidade pública, quanto a privada, apesar das distintas interfaces sociais, vieram cumprir a massificação da formação de mão obra especializada, o que se reflete em investimento público nas instituições privadas e no modelo privatista em ascensão nas instituições públicas (CHAUÍ, 2001).

No aspecto social, obtemos daí as informações de que a maioria dos professores de Sociologia de Sertânia é oriunda das classes populares<sup>31</sup>. Em decorrência, inclusive

---

<sup>31</sup> Para entender o conceito de classes populares é importante entender a contribuição teórica de Pierre Bourdieu para uma sociologia disposicionalista, a partir de um problema empírico específico, qual seja, as possíveis mudanças nas práticas de consumo e estilo de vida das classes populares brasileiras nos últimos anos. A perspectiva teórica de Bourdieu constitui uma referência central nessa análise, na medida em que o autor relaciona as diversas práticas e disposições dos agentes às posições ocupadas pelos mesmos no espaço social, permitindo perceber as relações existentes entre classe social e estilo de vida.

levantamos que, não obstante a imensa insatisfação dos professores em relação aos salários e seu poder de compra, como veremos adiante.

Tais elementos incidem ainda nas diferentes respostas, imediatas ou processuais, dos docentes face à proletarização e precarização que tem sofrido nas últimas décadas, pois as gerações anteriores, presentes na implementação do ensino público no Brasil, eram frutos de uma formação restrita às elites, e compostas de camadas privilegiadas da sociedade que tinham acesso à escolarização. O processo de profissionalização docente no início do século XX esteve vinculado à elite, masculina e branca, herança direta das diretrizes político-pedagógicas francesas e portuguesas (NOVOA, 1991). Isto é, como veremos à frente, as incongruências entre a origem burguesa da profissão e as transformações do trabalho docente, tanto em seu fazer-se e seu cenário, quanto em seus sujeitos, agora oriundos da classe trabalhadora, trazem consequências importantes no que concerne as suas práticas e representações, particularmente no âmbito da resistência e estratégias de negociação, revelando contradições e complexidades.

Além de suas origens sociais, os dados revelam que os professores de Sociologia de Sertânia tiveram suas formações marcadas pelo pragmatismo profissional, voltados ao mercado. Como vemos, a formação se materializa em cursos particulares e noturnos, em sua grande maioria, além de não impulsionar sua verticalização rumo a uma formação *strictu sensu*. Dos 18 professores entrevistados nos questionários, todos afirmaram terem feito curso de formação continuada em níveis de especialização, 01 em nível de mestrado e nenhum doutorado.

Entre os cursos de formação continuada, há a prevalência das especializações *lato sensu* em detrimento do *stricto sensu*. Assim, todos os professores informaram ter o título de especialista, frente a apenas um mestre e nenhum doutor. Apesar dos títulos, somente dois professores têm curso de especialização *lato sensu* em Sociologia, ambos fizeram o curso de Programação do Ensino de Sociologia na Universidade de Pernambuco, campus Caruaru. Todos os outros se especializaram em sua área de formação, reforçando uma das características mais fortes do processo de *professorarização*, a falta de importância ofertada à Sociologia.

Apesar de contemplar a progressão por via acadêmica, a carreira docente na SEE-PE pouco valoriza, financeiramente, os esforços que preconizam o *stricto sensu*, dificultando afastamentos e acrescentando um nível no estágio da carreira do professor, correspondente a apenas 15% de aumento salarial após a conclusão dos cursos, o que, conjugado com o

distanciamento, já observado aqui, entre os professores e as universidades públicas, geram estes tímidos, mas, reveladores dados.

As áreas de formação docente apontam para a mesma direção. Isto é, não obstante os municípios vizinhos possuem faculdades particulares nas mais diversas Licenciaturas, não temos na região do Moxotó de Pernambuco o curso de Licenciatura em Ciências Sociais<sup>32</sup>. Por outro lado, das Licenciaturas disponíveis na região a preferência aponta para a formação dos professores que lecionam Sociologia está na área de Ciências Humanas (História, preferencialmente). Dos 18 professores participantes, temos 15 docentes formados nesta área.

A preferência se explica, grande parte, pela proximidade metodológica das disciplinas, e, para complementação de carga horária dos professores de Ciências Humanas, já que as aulas de História ou Geografia, nos primeiros anos do Ensino Médio, são duas aulas semanais. Esses professores de Ciências Humanas estão, nas quatro escolas, distribuídos em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, estas duas últimas em menor número. São os professores que, face às disciplinas lecionadas, precisam assumir o maior número de turmas, já que o número de aulas semanais de cada uma delas é menor.

Por fim, do ponto de vista de gênero, dos 18 docentes ativos consultados na pesquisa, 06 são mulheres e 12 homens, isto nos levar a refletir que, pelo menos nos professores de Sociologia de Sertânia, há o estancamento do processo de feminização do trabalho docente.

É preciso problematizar, pois, o objetivo da pesquisa não é contextualizar as questões de gênero, apesar de serem dados importantes, é apresentar e dialogar com outros aportes teóricos para compreendermos que estes números não resultam de um processo natural, mas o contrário. As pesquisas que olharam para esta questão nos levam a compreender a importância de relacionar outras abordagens à centralidade do trabalho, como os estudos de gênero. Michael Apple (1987) um dos autores adeptos desta abordagem, salienta, inclusive, que análises que separam gênero e mundo do trabalho jamais poderão compreender o trabalho docente. Para este autor, “a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero, não poderemos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar” (APPLE, 1987, p. 06).

Desse modo, eivados da inspiração de abertura e encontro de categorias teóricas, faces identitárias e processos sociais, partimos para o mergulho mais aprofundado naquilo que

---

<sup>32</sup> O curso mais próximo localiza-se na cidade de Sumé-PB ofertada pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

sustenta o processo de *professorarização* do trabalho docente (não só o de Sociologia, mas, o docente como um todo), com a questão salarial, as jornadas e os problemas dos contratos docentes, bem como suas interfaces com os dados e as vozes dos professores consultados em nossa pesquisa. Saímos em busca de apreender como elas podem contribuir, não apenas para o conhecimento do processo em questão, mas também para desfazer nós teóricos e apresentá-los como rendas tecidas de emaranhados de materialidade e subjetividade, num prazeroso, mas denso exercício da operação sociográfica pela dialética.

### 3 O PROCESSO DE *PROFESSORARIZAÇÃO* DO TRABALHO DO DOCENTE DE SOCIOLOGIA

Não é segredo que o Ensino Público no Brasil vai mal das pernas, falta investimento e sobra insatisfação. Em Pernambuco não é diferente, segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) que apresentou em sua página da web<sup>33</sup> um diagnóstico sobre a situação das escolas públicas no estado de Pernambuco. Segundo o SINTEPE, o Governo de Pernambuco afirma construir um Pacto no quesito educação, mas o que existe não é um pacto de rede e, sim, pacto de escola por escola, iniciativa que tem criado tensões no ambiente escolar

Professores estão levando seus computadores para casa para preencher o SIEPE tendo como principal finalidade ganhar o bônus, enquanto isso os conteúdos não são levados em consideração. Além dessa inversão de prioridades, Pernambuco tem elevado seus níveis de adoecimento entre docentes como consequência do estresse (SINTEPE, 2019).

Nessa mesma nota, o Presidente do SINTEPE, professor Fernando Melo, reforça a questão da valorização dos trabalhadores e lembra a promessa feita durante a campanha eleitoral de 2014, à época o governador afirmou que dobraria os salários dos professores. Além da promessa frustrante, Fernando Melo também citou o número elevado de contratos temporários, equivalente a 38% dos professores de Pernambuco. Sobre a Reformulação do Plano de Cargos e Carreiras, Melo demonstrou mais o descontentamento sobre a paralisação dos trabalhos: “Atualmente, os licenciados têm a mesma valorização de um professor de Ensino Médio. O governo divulga a sua nota do Ideb, mas quem tem feito o sistema funcionar é o professor que está na ponta” (SINTEPE, 2019).

Além dos problemas costumeiros, como a infra-estrutura deficiente, falta de laboratórios, de bibliotecas, de salas de informáticas, etc., a falta de professores também foi um dado preocupante apresentado pelo diagnóstico do SINTEPE (2019). Esse problema resulta no deslocamento de professores das áreas de História, Pedagogia, Geografia e até Matemática, para lecionarem Sociologia.

---

<sup>33</sup> Ver: Sintepe faz diagnóstico da Educação Básica em Pernambuco. Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/campanhas/2018-08-30-18-18-33/4793-2018-08-31-11-19-52> Acessado em: 22/01/2020.

Pode até ser que alguém da área de História seja capaz de lecionar Sociologia, mas, por um lado prejudica o ensino aprendizagem dos alunos, e, por outro, exclui do mercado os recém-formados nas áreas específicas. Isso nos leva a inferir que em primeiro lugar, prejudica a aprendizagem por que um professor que estudou História, obviamente está mais bem preparado para lecionar História, e não Sociologia. Pode até ocorrer de um professor de História não ter a menor afinidade com o ensino da Sociologia, e isso pode resultar em um professor desmotivado que certamente fará os seus alunos odiarem Sociologia para o resto da vida – salvo um acidente qualquer de percurso. Em segundo lugar, esse deslocamento prejudica a própria formação do professor, que terá de estudar novos conceitos, de uma forma autodidata, afastando-se cada vez mais da disciplina a que se dedicou por tantos anos.

Essas condições levam-nos a pensar que um aluno que passa 04 anos se dedicando ao estudo de uma disciplina certamente tem um acúmulo de conhecimentos (além da tão importante “afinidade”) bem maior de sua área que de outra. Essas características que estão na base do processo de *professorarização* contribuem apenas para a desmotivação pela disciplina, afastando os conceitos mais elementares de qualquer tipo de pensamento crítico. Um dos professores entrevistados nessa pesquisa relatou: *“Frequentemente, temos que lidar com disciplinas para as quais não fomos habilitados e, inclusive, não fomos contratados para lecionar. O deslocamento de professores gera um enorme dano e as mentes iluminadas pela pirotecnia educacional, como as dos dirigentes da Secretaria de Educação insistem em reeditar erros e perenizar crises”*. O deslocamento de professores para disciplinas fora de sua área de formação, apenas para complementar a carga horária, deve ser dado espontaneamente, de acordo com sua habilitação, por convicção de cada profissional, que deseja agregar valor e ter uma boa formação e um bom desempenho em sua carreira.

Além do que foi relatado acima, percebemos que a *professorarização* do trabalho do docente, não só o de Sociologia, tornou-se uma questão crucial a partir da junção e sobreposição dos elementos que são a base de sustentação desse processo como: empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade. Estes elementos, ao se relacionarem e se sobreporem, constituem o cenário material da *professorarização* docente na conjuntura neoliberal no Brasil, no estado de Pernambuco e em Sertânia e se relacionam com outras questões, como condições laborais críticas (materializadas, por exemplo, no aumento do número de alunos por sala), a cultura avaliacionista pautada na “qualidade total” e na meritocracia e a progressiva perda de direitos do trabalho, tornando-o mais precário a cada dia. São justamente esses elementos que vamos analisar nesse capítulo.

## 2.1 – Da Remuneração dos Docentes

Convencido que apenas um mergulho social nos elementos materiais da *professorarização*, poderia nos ajudar a entender a constituição do cenário de atuação docente no contexto neoliberal, partimos para o elemento que mais nos parecia gritante em relação à crise do trabalho dos professores no Brasil, qual seja, a questão da desvalorização salarial. A baixa remuneração dos professores institui a violência, que, no caso do Brasil, se torna uma violência material e simbólica por dificultar o acesso à saúde, à cultura, ao cultivo da memória, ao bem-estar material e à dignidade política, gerando sobre aqueles que a sofrem a vergonha de si e dos seus, o autodescrédito, a autocensura, ou a autoexclusão (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A violência simbólica exercida se dá pelo seguinte fato de que “*aqueles que a cometem e os que a sofrem, não reconhecem seus mecanismos de realização. Trata-se de uma espécie de dominação que perpassa por todo o mundo social, sem que seja reconhecida como tal*” (MONTEIRO, 2016, p. 199). É sabido que há diversas formas e natureza de violência exercida sobre os outros, a violência física (sempre também simbólica) é a que mais se sobressai (BOURDIEU, 2014). Mas, falar em salários dos docentes em Pernambuco é falar em uma situação de violência simbólica (BOURDIEU, 1974), altamente desestabilizadora, que abala definitivamente o universo mental, a qualidade do ensino e a relação com os sujeitos envolvidos. Esse tipo de Violência, por mais “brando” ou “natural” que eles possam parece, tem contribuído, através dos dispositivos de controle nela contido, para que o processo de *professorarização*, de precarização do trabalho docente, seja engendrando em práticas que se coadunam a vergonha de si e dos seus, ou seja, no autodescrédito, na autocensura, ou na autoexclusão, conforme já mencionado. A sua dimensão simbólica se dá porque se exerce na esfera das significações ou, mais precisamente, no sentido que os dominados conferem ao mundo social e a seu lugar nesse mundo (BOURDIEU, 2014, BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O processo de precarização do professor pode ser entendido, inclusive, quando comparamos, em termos salariais, o que ganha o professor brasileiro em relação aos professores de outros países. O professor brasileiro recebe menos que os professores dos demais países, tais como: Suécia, Bélgica, Estados Unidos, França, Inglaterra, México, Chile (OCDE, 2013). O problema é que esta diferença é gritante e, pior, mantém-se em relação a outros países pobres e em desenvolvimento, com índices similares ou até piores que o Brasil, a exemplo da Índia e até do Paquistão (OLIVEIRA, 2019).

De acordo com Oliveira (2019) que estudou o processo de precarização docente no Estado de São Paulo:

Em 1993, o periódico InformaCut publicou uma nota sobre o movimento dos professores paulistas em campanha salarial na SEE-SP e divulgou dados alarmantes sobre o abismo entre os valores pagos aos professores no Brasil em outros países. Naquele ano, a Suíça pagava mensalmente cerca de US\$ 3.000,00 aos professores, os Estados Unidos remuneravam em média com US\$ 1.800,00, igualmente a Suécia e Bélgica. Os professores alemães e franceses recebiam cerca de US\$ 2.500,00 e italianos ganhavam mensalmente US\$ 1.300,00. No Brasil, especialmente no Estado de São Paulo, os professores recebiam US\$ 80,00 por mês. A diferença chegava até 37 vezes entre o maior – Suíça – e o Brasil. Ainda, na mesma pesquisa, o Brasil era superado por países pobres. Na Índia, país comparável ao nosso em relação aos índices de desenvolvimento, em 1993 os professores recebiam, em média, US\$ 200,00 (mais que o dobro pago pela Secretaria de Educação de São Paulo) e até o Paquistão, país superado pelo Brasil em índices de desenvolvimento, pagava melhor seus professores, em média, US\$ 125,00 mensais. (OLIVEIRA, 2019, p.91)

Atualmente, as diferenças diminuíram, mas continuam significativas. Uma recente pesquisa realizada pelo órgão internacional OCDE (Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico) vinculado ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)<sup>34</sup> mostra que os salários dos professores brasileiros são extremamente baixos quando comparados a países desenvolvidos e até a países de índices semelhantes, como México e Chile. De acordo com o estudo, um professor em início de carreira que leciona no ensino público básico fundamental recebe, em média, US\$ 10.375,00 por ano no Brasil. Em Luxemburgo, o país com o maior salário para docentes na atualidade, ele recebe US\$ 66.085,00. Alemanha e Suíça mantêm-se no alto da lista, com salários anuais de cerca US\$ 50.000,00. Entre os países membros da OCDE, como Estados Unidos, Suécia e Bélgica, a média salarial do professor é de US\$ 29.411,00. Quase três vezes mais que o salário brasileiro (OLIVEIRA, 2019).

Por serem reconhecidamente baixos os salários dos docentes da Educação Básica no Brasil, suas lutas sempre levaram a bandeira da necessidade de um piso salarial estabelecido em lei. Em 2008 a luta se concretizou e o Governo Federal instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da lei n. 11.738/08<sup>35</sup>, com vistas à regulamentação da carreira e da remuneração dos profissionais da Educação Básica no Brasil. Na época, ficou

<sup>34</sup> Fonte: MEC, INEP. Dados de 2013. Consulta pelo site, acessar <http://portal.inep.gov.br/estatisticas>

<sup>35</sup> Conf.: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=831792](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831792). Acesso em 06 de abril de 2020

estipulado que nenhuma rede pública ou particular, nenhum Estado ou Município poderia pagar menos que R\$ 950,00 ao docente com jornada de 40 horas e que este piso seria anualmente corrigido (FERNANDES e RODRIGUEZ, 2011). A lei do piso, como ficou conhecida, ainda é mote de discussão sindical e disputas judiciais, pois neste, e em outros itens, argumenta-se que muitos estados e instituições não respeitam.

As discrepâncias salariais, como vimos, se mantêm. No entanto, é evidente o salto do valor absoluto no salário docente brasileiro. Entendemos que isso deve ser compreendido dentro da própria dinâmica de desenvolvimento do país, que neste período destacado, passou por três trocas de moedas, implantação e consolidação do Plano Real. De estabilização monetária decorrente de uma condição de instabilidade intensa nas políticas de preços, salários e contenção de inflação. Ou seja, o fato de a remuneração média do professor passar de US\$ 80,00 mensais para cerca de US\$ 700,00 mensais não significa, efetivamente, ganho ou valorização real da remuneração no decorrer do tempo.

Deste modo, é preciso lançar o olhar à evolução/desvalorização dos salários em uma perspectiva histórica conjuntural relacionada à evolução econômica do lugar de referência. No Brasil, a questão salarial, como sendo histórica, possui raízes anteriores aos marcos apontados aqui sobre precarização:

Nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela categoria de professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição do status social e nas precárias condições de trabalho. Embora essa questão seja, com frequência, tratada como um fenômeno relativamente recente na trajetória do magistério, a história está cheia de ilustrações que revelam o contrário: em São Paulo, no ano de 1927, por exemplo, existiam 1500 classes vagas no ensino primário, apesar de haver professores devidamente habilitados, pois na época o salário dos professores era muito baixo. (MEC, 1999, p. 31)<sup>36</sup>.

Cabe lembrar que, a conotação vocacional (e até missionária) dada à profissão docente quando da institucionalização do ensino se aliou à questão salarial e a elementos que se imbricaram, tal como o processo de feminização do trabalho docente. Isto é, a incorporação da mão de obra feminina no magistério a partir dos anos 1940, “permitiu” os baixos salários tendo em vista que as profissionais não eram chefes de famílias (apenas ajudavam na renda familiar, seja do pai, ou do marido). Esse processo foi determinante para a configuração precária do trabalho e em suas nuances educativas, no bojo da universalização do ensino. Tentaremos, no entanto, evitar a generalização, visto que o decurso da história nos mostrou

---

<sup>36</sup> Fonte: MEC/SEF. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília: SEF, 1999.

novas configurações familiares e que as lutas das mulheres e dos professores propiciaram outras identidades à luta do magistério (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Ainda no que tange à progressiva desvalorização dos salários da categoria docente, enquanto processo histórico, cabe destacar que:

O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes (...). No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 (...). Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos (CUNHA apud FERREIRA JR, 2009, p. 07).

Sobre o professorado pernambucano, alguns pontos acerca da desvalorização material/salarial dos professores podem ser pensados em função da política adotada no período da ditadura civil-militar que, de um lado compreendia a expansão do ensino e da oferta de vagas para responder às exigências da expansão industrial no Estado e, de outro, operou o desmantelamento da política salarial de seus docentes de maneira substancial. Aqui vislumbramos que a docência oscilou entre o prestígio do trabalho intelectualizado e a miséria material. É provável, e tentaremos observar por meio dos testemunhos, que exista mesmo o mito de que o professor já foi muito bem remunerado. Acreditamos que isso ocorra por que a valorização do professor oscila entre o material e o simbólico (reconhecimento) e isso pode, em muito, estar incrustado no senso comum e na memória.

Para contribuir nesta análise, cabe uma perspectiva relacional, desta vez entre a média da remuneração docente e os salários de outros profissionais, pois os salários dos professores, quando comparados às remunerações de profissionais com critérios semelhantes de exigência de formação e carga horária, também ratificam a hipótese de um cenário marcado pela desvalorização material do trabalho docente, conforme mostra o Quadro<sup>37</sup> abaixo:

---

<sup>37</sup> Tabela elaborada pelo Movimento Todos pela Educação e publicada na matéria intitulada “Salário de professores com nível superior é 30% menor que de profissionais com a mesma escolaridade” do jornal O Estado de Minas disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/07/01/internas\\_educacao,1066019/professores-recebem-menos-que-outros-profissionais-de-nivel-superior.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/07/01/internas_educacao,1066019/professores-recebem-menos-que-outros-profissionais-de-nivel-superior.shtml). Acessado em 06/04/2020.

**Quadro 9** - Comparação entre os trabalhos docentes e outros profissionais de nível Superior.

**Fonte:** IBGE/PNAD –Elaboração – Movimento Todos pela Educação, 2019.

Este estudo do Movimento Todos pela Educação mostra que um professor do Ensino Básico formado em nível Superior ganha, em média, 30% menos que outro profissional com a mesma escolaridade. Pior, mudar esse cenário e equiparar as condições de remuneração parece longe da realidade. Isso porque seria necessário, segundo a mesma organização, um investimento de pelo menos 43% nessa etapa escolar, que vai do Ensino Infantil ao Médio. E o país dá cada vez mais sinais de que não falta estímulo e reconhecimento apenas a quem ensina, mas também a quem se forma.

A partir de dados da PNAD de 2006, Gatti e Barreto (2009) publicaram as informações que possibilitam vislumbrar o seguinte quadro: naquele ano, um advogado e um dentista ganhavam em média três vezes o salário docente (professor da Educação Básica), assim como um arquiteto, um farmacêutico e um jornalista chegavam a uma diferença de mais que o dobro de um professor com o mesmo tempo de carreira. Dentre as profissões ditas

precarizadas, os enfermeiros também superavam os salários docentes em quase duas vezes. Em 2006, enquanto o salário do docente da educação básica no Brasil estava em média de R\$ 927,00, por quarenta horas, os enfermeiros tinham o piso em R\$ 1.751,00 e os biólogos percebiam cerca de R\$ 1.791,00 mensais (GATTI, BARRETO, 2009, p.248).

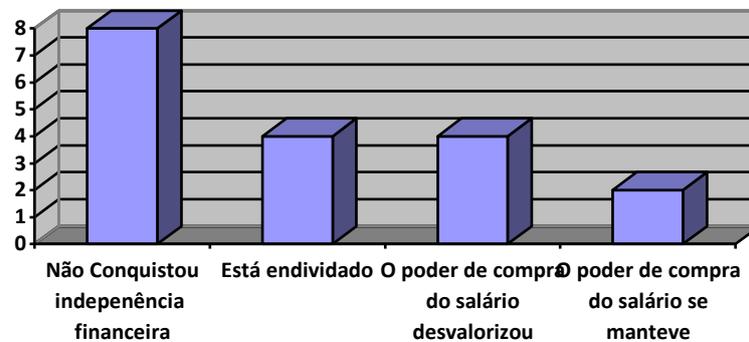
Recentemente, em 2013, segundo fontes da SEE-PE, o salário médio do professor na rede pública paulista era de R\$ 1.577,00 para a jornada de 150 horas/aulas mensais e R\$ 1.988,33 para 200 horas/aulas mensais, cumprindo o piso da época, que estava em R\$ 1.567,00, o que ainda não o tornava atraente frente às opções profissionais que demandam Ensino Superior, pois neste período, o salário médio mensal do engenheiro civil em Pernambuco superava em mais que o dobro os proventos do docente com maior carga horária na SEE-PE. Ainda que pesem as variações de especificidades de carreira, em tempo (progressão) e tipo de ensino, o cenário acima evidencia basicamente que a profissão docente, mesmo que exija formação de nível Superior e preconize a formação continuada, ainda que exija dedicação de, em média, quarenta horas semanais, ao ser comparada com profissões de similares exigências, afasta-se delas no critério de remuneração, pela desvalorização materializada em salários muito abaixo das demais.

Como consequência direta, temos um quadro de insatisfação que tanto desestimula os jovens a optarem pelas licenciaturas no momento de escolha profissional, quanto produz frustração e abandono do magistério naqueles que ingressaram na carreira. A questão salarial representa grande parte da causa de evasão docente. A variação dos valores no decurso das mudanças de políticas monetárias e os critérios de particularização dos valores quando tratamos de diferentes regiões, jornadas e contratos refletem a incompletude de uma pesquisa que se pretende qualitativa. Neste sentido, corroboramos com Vicentini e Lugli (2009) quando afirmam que:

Realizar uma história da remuneração dos professores apresenta sérias dificuldades, embora seja um fator importante para compreender os movimentos de profissionalização. Em primeiro lugar, devido às variações históricas da moeda, não é possível saber se os docentes ganhavam muito ou pouco pelo seu trabalho de modo objetivo e confiável. (...) Para compreender a adequação salarial em cada momento, podemos tomar os níveis de satisfação com o salário recebido, mais que o valor do dinheiro, que é relativo para cada momento histórico. Tal satisfação pode ser identificada tanto no movimento do grupo dos professores por melhores salários, como nos momentos de escassa procura pela profissão e mesmo na menção ao prestígio social de que os professores gozaram (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 90-91).

Em função destas ponderações, na pesquisa realizada junto aos professores de Sociologia nas escolas estaduais de Sertânia, consideramos superar os limites das perspectivas quantitativas ou numéricas para vislumbrar a questão salarial e direcionamos o olhar para uma reflexão sobre autonomia e poder de compra, objetividade e subjetividade, provocando ainda a memória dos professores a um mergulho ao início das suas carreiras docentes para conhecer o quadro também por um viés temporal que remonte sobretudo aos anos 1990. Inicialmente, desvelamos as relações materiais entre os professores e a questão salarial, conforme dispostas no Gráfico abaixo:

**Gráfico 1 - Salários dos Professores de Sociologia de Sertânia.**



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

Com tais respostas, os docentes ratificaram o pressuposto da desvalorização salarial, apontando que a maioria não conquistou independência material com os salários docentes. Isto é, oito professores questionados afirmaram “que o salário recebido pela atividade docente não permite sua independência financeira”. Dos demais, cabe destacar que apenas dois docentes apontaram ser financeiramente independentes.

Nesta direção, constata-se que a maioria dos professores entrevistados são casados, e muitos docentes mantêm outros empregos (a maioria como segundo vínculo dentro da própria SEE-PE ou na Educação Municipal). Isto nos permite entender que o salário docente se constitui, muitas vezes, em complemento da renda total familiar. Há, ainda, outro aspecto que explicita esta dimensão: o alto número de professores endividados. Isto revela as dificuldades de construção de independência financeira por parte dos trabalhadores docentes.

Uma pesquisa realizada pelo “Movimento Todos pela Educação”<sup>38</sup> no ano de 2018 publicada no Jornal “O Estado de São Paulo” e circulada em matéria por vários jornais e portais de notícias no Brasil revela que 30% dos professores das redes estaduais de ensino do país recorrem ao “bico” ou a uma segunda ocupação. Alguns dos mais frequentes “bicos” dos docentes são os de vendedores em lojas, funcionários em serviços de embelezamento e, principalmente, revendedores de cosméticos e perfumaria. Com isso, o professor é obrigado a despender energias em ações que não têm relação direta com o universo da sala de aula, e nem tampouco com o universo do ensino, o, que interfere diretamente na qualidade do ensino. Perguntamos aos docentes se, no atual momento, seus salários estão comprometidos com empréstimos e financiamentos e, como resultado, mais da metade afirmou que sim.

Dos nossos entrevistados, onze professores indicam o endividamento<sup>39</sup>, sete responderam que atualmente não estão endividados. O número de endividados é expressivo. Em 2014, a Confederação Nacional do Comércio (CNC), ao lançar os resultados da Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC Nacional), acerca do nível de endividamento dos brasileiros por amostragem, divulgou que 66,4 % dos brasileiros declararam não ter dívida, ou ter uma dívida reduzida a ponto de não se preocuparem. O percentual dos que afirmaram estar muito (ou mais ou menos) endividados era de 33,2%<sup>40</sup>. Como podemos observar, o índice de endividamento dos professores da pesquisa supera numericamente a média nacional.

Quando nossos professores entrevistados foram questionados acerca do poder de compra dos salários que recebem na SEE-PE em uma perspectiva temporal, levando em conta o início da carreira aos dias atuais, dentre as opções assinaladas, destaca-se que apenas dois docentes apontaram a valorização do poder de compra em seus salários, já os outros dezesseis professores afirmaram que o poder de compra caiu, se desvalorizou. No que tange à afirmação de que os salários da SEE-PE estão ruins e abaixo das competências e rotinas intensas dos

---

<sup>38</sup> Pesquisa realizada em 2018 pelo ‘Movimento Todos pela Educação’ publicada no Jornal O Estado de São Paulo em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,14-dos-professores-na-educacao-basica-faz-bico-para-complementar-a-renda,70002424575>, acessado em: 02/01/2020.

<sup>39</sup> Cabe destacar que o sentido de endividamento aqui não vislumbrou o nível de inadimplência ou incapacidade de pagamento dos compromissos financeiros. O termo é aqui utilizado em consonância com a Federação Nacional do Comércio que entende, como dívida, compromissos com cheques pré-datados, cartões de crédito, cheque especial, carnês de loja, empréstimo pessoal, prestação de financiamentos imobiliários e de carro. No questionário, perguntamos aos professores se o salário mensal estava comprometido com empréstimos ou financiamentos.

<sup>40</sup> Fonte: CNC, Peic. O perfil do endividamento das famílias brasileiras em 2014. Tabela 1, Nível de endividamento.

professores, há um consenso. Mas é no olhar ao passado individual, de cada professor, que encontramos algumas importantes dissonâncias. Em resposta aberta, os professores pesquisados foram estimulados a dizer o que acham (hoje) e o que achavam do salário docente quando ingressaram. A imensa maioria, como dissemos, acha o salário ruim, mas 12 docentes afirmaram que já percebiam isso antes do ingresso ou mesmo no início na carreira.

Relacionado ao processo de perda de poder de compra salarial, segue as avaliações que fazem parte de uma política de fundamentação meritocrática que, culmina na implementação de uma bonificação por resultados anual aos docentes. Essa concessão de bônus-mérito foi implantada e regulamentada como a lei nº13.486 de 1º de julho de 2008, no governo de Eduardo Campos, denominada a partir daí Bônus de Desempenho Educacional – BDE (PERNAMBUCO, 2008)<sup>41</sup>.

Tal política se materializa na seleção simplificada para professores temporários, nas avaliações da gestão sobre o desempenho pedagógico do professor e nas provas institucionais implantadas para medir a aprendizagem dos alunos (como o SAEPE - Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco), e, gera consequências para além das matérias, também subjetivas e emocionais, como fragmentação e competição dentro da categoria.

Para Menezes (2010), que estuda a temática, a meritocracia que fundamenta a política de avaliações sistemáticas na SEE-PE escamoteia intenções de responsabilizar e punir o professor, sobretudo, pelos fracassos computados na escola pública pernambucana, uma vez que o desempenho individual passa a ser supervalorizado em detrimento de um olhar sistêmico e estrutural que permita perceber os contextos históricos, políticos, econômicos e culturais em que a escola se encontra:

Num primeiro momento, o objetivo é fragmentar e pulverizar a categoria docente atribuindo-lhe uma política salarial de “bônus” individuais (até hoje não existe sequer uma regra minimamente racional para se entender o misterioso processo de sua concessão!). A política de bônus serve apenas como um “cala boca” e fragmentador da mobilização dos docentes. Como sua concessão é aleatória, quem “ganha” o bônus acaba, por sua vez, sendo cooptado na ilusão de ampliação financeira em seus proventos. Mais uma vez, a SEE se aproveita do narcisismo primário dos professores e consolida sua política de desestabilização do funcionalismo público. No segundo momento é responsabilizar os professores pelo caos na rede pública e deixar cada vez mais difíceis as condições de trabalho e sobrevivência dos docentes. É importante frisar sobre os sistemáticos processos de humilhação dos professores contratados (os chamados ACTs) que a cada ano convivem com a insegurança de sua vida funcional. (MENEZES, 2010, p.05).

---

<sup>41</sup> Ver: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTATOUALIZADO>. Acessado em 06 de abril de 2020

Há, portanto, uma individualização de responsabilidades anteriormente sistêmicas ou estatais, o que nos leva a inferir que tais políticas implicam em estratégias institucionais a desmobilizarem a reflexão e ação coletiva, tanto quanto um olhar para a escola na perspectiva da totalidade, como componente da engrenagem do sistema, espaço de reprodução da realidade social, de resistência e ente de relação entre as partes e o todo social.

Como salienta Menezes (2010), a fragmentação e desestabilização é mais grave ainda porque nem os próprios critérios de obtenção do sucesso estabelecidos são claros. Mas ainda que complexos, cabe dizer que, conforme consta no artigo 3º da Lei 13.486/08, os cálculos da bonificação levam em conta aspectos como a avaliação do desempenho da escola pelos alunos, levando em consideração, além das avaliações institucionais e da carreira, indicadores de permanência e sucesso escolar, ou seja, quanto menos alunos evadirem ou reprovarem, maior será o sucesso dos professores; a participação dos professores em programas de educação continuada na própria Secretaria e; a frequência do professor ao longo do ano.

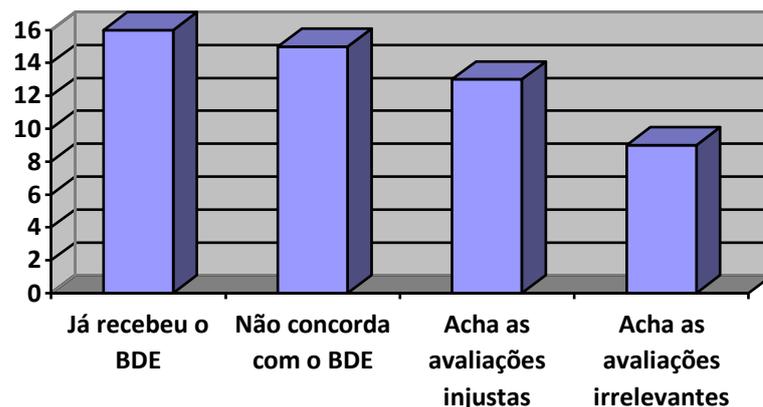
Nesse contexto, e tendo como pano de fundo o cenário de *professorarização* docente, a SEE-PE fortaleceu o controle escolar de modo a constituir pontos de medição constante da obtenção de metas e da produtividade imposta às escolas, para garantir o máximo da adesão docente. Sobre as intencionalidades presentes na implantação destas reformas avaliacionistas e neoliberais em Pernambuco, foi implantada uma política que considera que o gerencialismo implantado pelo *Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação*, que promove uma gestão hierárquica na escola e baseada na perspectiva da prestação de contas, conhecida como *accountability* ou responsabilização.

Tais questões estão relacionadas à Política de Responsabilidade Educacional e a forma como atua a partir de pressões por resultados e o estabelecimento de uma cultura de prestação de contas (*accountability*), através de sanções públicas, que se dão pelo “ranqueamento” das escolas em função de seus resultados e que se transformam em sanções públicas daqueles que fazem parte daquelas escolas e que não alcançaram melhores colocações e, finalmente, através do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que pressiona a todos a alcançarem metas pré-estabelecidas que podem ou não vir a ser retribuídas através de uma bonificação para todos os que trabalham na escola (PERNAMBUCO, 2008). Dessa forma, a gestão gerencial se estabelece na cultura organizacional da escola, sobretudo sob a forma da cobrança horizontal pela participação de todos no cumprimento das metas.

Vale destacar que este processo é bastante recente. Historicamente, a SEE-PE não possuía uma sistemática homogênea de avaliação e bonificação até a entrada dos governos do PSB no Estado. Percebemos que não há entre os docentes entrevistados um grande nível de insatisfação em relação a essas condições de trabalho em geral, mas sobretudo em relação às cobranças e condições colocadas para receber o BDE. Existe entre os entrevistados uma compreensão de que as metas estabelecidas para essas escolas são superiores às condições oferecidas.

Nesse contexto, foi possível constatar considerar que o bônus é visto pela categoria como injusto, assim como as avaliações institucionais. Em consulta, os professores entrevistados, responderam acerca destas questões e obtivemos os seguintes dados:

**Gráfico 2 - Sobre o BDE e Avaliações dos Professores de Sociologia de Sertânia.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como se pode observar, a maioria dos professores pesquisados já recebeu o bônus. Dos 18 docentes consultados, 16 afirmaram ter ganhado, ao menos uma vez, o referido benefício. No entanto, assemelha-se em número o contingente docente que afirmou discordar da política de bonificação por resultados engendrada pela gestão da SEE-PE (15 professores). Tal contradição nos leva a inferir que, mesmo sendo beneficiados pelo valor anual, que pode chegar, mais ou menos, a 01 salário mínimo<sup>42</sup>, isso não levou os docentes a concordarem com seu recebimento, pois a economia moral dos trabalhadores não se restringe ao puramente econômico.

<sup>42</sup> Dependendo do esforço da unidade escolar no cumprimento da meta pré-estabelecida, o BDE pode variar o valor, de 50 a 100%.

Ela se relaciona, entre outros elementos, ao campo da ética dos sujeitos em seu tempo, no âmbito, por exemplo, do sentimento de justiça/injustiça, na ideia de punição (de muitos em função de avaliações padronizadas que não medem a realidade), ou pautado no sofrimento de quem não recebeu ou mesmo na insegurança vivida anualmente para saberem se vão recebê-lo. Um dos professores entrevistados revelam essa percepção ao afirmar que “o bônus é injusto e sempre há escolas que ficam sem receber, passa a ideia de que não trabalharam, e quem está na ativa sabe que todo professor trabalha. Quase sempre não se entende o critério”. Na mesma linha argumentativa deste trabalhador da educação, vários são os relatos que versaram sobre o caráter moralmente ilegítimo ou injusto da bonificação.

Nesse contexto, destaca-se que há um questionamento sobre o valor do bônus, além de uma série de argumentos onde os docentes justificam seu repúdio contra a política da bonificação por resultados. A princípio, sobressai o protesto de que os valores recebidos em forma de bônus deveriam ser incorporados aos salários (já que existe montante financeiro para bonificar, que seja dividido como forma de aumento salarial para todos).

Os sentimentos que percebemos entre os entrevistados foi que ao processo de padronização desumaniza as relações sociais no campo da educação e no do trabalho docente por meio de avaliações, da obstinação de metas, estipulando premiações (e penalidades), gerando frustrações. Outros docentes versaram sobre o tema explicitando, acerca das avaliações externas e bônus, as ideias de injustiça e punição. Em função dessa relação, os docentes apontam como incongruência responsabilizar os professores pelos possíveis fracassos obtidos pelos alunos nas avaliações, o que não passa necessariamente pela questão da aprendizagem, mas pela heterogeneidade e subjetividade dos alunos, descontextualizados em seus aspectos sociais, ou simplesmente pela sua “falta de compromisso” com as avaliações, tornando os docentes reféns.

Alguns docentes ainda apontam que a política faz com que professores e escolas escamoteiem resultados de seus trabalhos, aprovando alunos e priorizando números em detrimento da aprendizagem real, o que nos parece ser uma ideia imbuída desse espírito competitivo/comparativo instaurado como consequência da política avaliacionista e apontado pelos próprios docentes. Freitas (2014), debruçado no objetivo de apreender as consequências da experiência avaliacionista na educação, alerta que:

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais. No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são “escondidos” nos dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola pois “estão derrubando as médias e o bônus da escola” etc (FREITAS, 2014, p. 1099).

Freitas (2014) ainda destaca que a referida política, além de fragmentar a categoria, gera o recrudescimento ao processo de *professorarização* (precarização do trabalho no universo docente) na medida em que dita uma nova disciplina ou ritmo de trabalho (intenso). Seguindo seu raciocínio, vimos um ciclo agressivo da *professorarização* atingindo os processos de ensino e aprendizagem (principalmente na disciplina como a Sociologia). Isto, em certo sentido, se deve, nesta nova imposição, há novo processo de massificação e intensificação de responsabilidades docentes e, portanto, novas dificuldades do professor em conseguir executar o trabalho.

A pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas. A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os processos de recuperação do aluno para dar conta do ritmo externo imposto à escola. O professor é privado de dar o “reforço” no ato da aprendizagem. Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão (FREITAS, 2014, p 1100).

Nesta perspectiva, é preciso questionar o papel das avaliações institucionais e externas no que diz respeito ao controle e ao viés ideológico em que perpassam suas intenções e seus resultados, tanto para os trabalhadores quanto para a organização pedagógica e curricular. O avaliacionismo e a bonificação meritocrática representam em alto grau a materialização do ideário neoliberal na escola, o que Freitas (2014) alertou ser orquestrado por “reformadores

empresariais da educação”<sup>43</sup>, no contexto de uma política flexível pautada nos processos de racionalização da gestão da Educação.

De modo geral, podemos compreender que a categoria construiu um olhar crítico acerca da política de avaliação/bonificação, resultante da cultura meritocrática implantada pela instituição. Diferentemente do que ocorreu com a fragmentação objetiva da categoria por meio das subdivisões contratuais (e mesmo com o estímulo implícito dos professores circularem em várias escolas para cumprir as jornadas, como forma de fragmentação, não-pertencimento). A política de bonificação parece não ter alcançado totalmente o sentimento de competitividade imposto. É possível vislumbrar solidariedade entre os professores no que tange ao bônus e ao avaliacionismo.

### 3.1 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOS DOCENTES

A questão salarial nos leva a pensar nas condições de sobrevivência dos professores. O que fazem os professores para obter um salário melhor, garantir independência financeira, sobrevivência digna? De que forma esta questão interfere no trabalho docente e, por conseguinte, na relação ensino-aprendizagem? Barbosa (2011) pesquisou os impactos do salário docente na educação e concluiu que, nesse aspecto, todos os dados apontam que:

[...] a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011, p. 125).

Disso podemos inferir que a questão salarial levou o professor à intensificação da jornada de trabalho dentro e fora da escola, em outros sistemas e redes de ensino ou até outros empregos e profissões.

A discussão da jornada é um ponto polêmico da história da constituição deste cenário de *professorarização* que propomos desvelar aqui. Entendemos que isto se dá no contexto da

---

<sup>43</sup> Para um melhor aprofundamento sobre a temática Ver: FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, June 2012. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso)>. access on 06 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

subjetividade e da ambiguidade dos sujeitos, que, como aponta Chauí, oscilam entre o “conformismo e resistência”, pleno de ambiguidades e contradições dos sujeitos, “tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar” (CHAUÍ, 1982, p. 124). Os movimentos docentes, enquanto representantes coletivos da categoria, já apontavam, nos anos 1970, os problemas da ampliação da jornada ou da carga horária acumulada do professor face às necessidades do trabalho além-sala, de planejamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem que estariam comprometidos caso o professor cumprisse mais horas em sala de aula. Todavia, no plano individual, a possibilidade de aumentar a remuneração levou a uma adesão em massa da jornada ampliada sem uma resistência efetiva. Maria Izaura Cação (2001b) chega a afirmar que os professores, no decurso das negociações pelo reconhecimento da profissionalização da categoria, “acabam incorporando as sucessivas ampliações da jornada de trabalho docente que se seguiram e até lutando por essa ampliação, vista como forma de aumentar seus vencimentos” (CAÇÃO, 2001b, p.77). Em nossa pesquisa empírica, temos a preocupação de compreender como os professores se sentem diante desta encruzilhada.

Concordamos com Maria Izaura Cação (2001) quando afirma que todo esse processo histórico referente às jornadas docentes contribuiu para que o professor da rede se tornasse um trabalhador horista, acelerado, cujas necessidades materiais impelem a uma dinâmica de trabalho em vários turnos e escolas, dificultando o enraizamento e o sentimento de pertencimento do trabalhador no seu espaço de trabalho, bem como propiciando relações sociais de trabalho transitórias e superficiais entre os docentes.

Boing (2008) seguindo este caminho, utilizou o termo “professores itinerantes” para caracterizar uma identidade docente construída a partir desta dinâmica de atuação em várias escolas, salas, turmas e turnos onde os professores constroem relações de trabalho e sociabilidade muito diferentes daqueles profissionais cujo lugar de trabalho é fixo. Tais relações são marcadas pela fragmentação e pelo esvaziamento do sentimento de pertença ao grupo ou espaço laboral, mas os problemas acerca da jornada docente não se limitam a esse quadro, pois extrapolam na conflitualidade docente inclusive em uma perspectiva jurídica, já que as jornadas atualmente estabelecidas conformam ainda uma nova discussão no seio dos debates da categoria e de suas lutas sindicais, no que tange à chamada hora-atividade.

Em 2008, a já citada lei federal nº 11.738 (Lei do piso), dispôs que a composição da jornada de trabalho docente teria o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e o restante, ou seja, 1/3 deveria ser

desenvolvido com atividades de planejamento, estudos e avaliação, dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). Os professores viram a lei como conquista e entenderam que, supostamente, na jornada de 40 horas semanais, o docente teria sua composição de trabalho com 26 aulas com alunos (2/3) e 14 horas divididas entre trabalhos de estudo e planejamento na escola e em local de livre escolha (como consta na lei).

Todavia, não foi assim que o Estado de Pernambuco e a SEE-PE entenderam. A mesma Lei Federal, ao dispor sobre a jornada, regulamentou o texto a partir da ideia de horas (e não de aulas), de modo que a hora-aula, que não corresponde, geralmente, à hora-relógio, por ser de 50 minutos, possibilitou outra interpretação e, conseqüentemente, outra equação. Para fins de cálculo, a instituição transformou a somatória do tempo do trabalho docente de aulas em minutos, para posteriormente reconvertê-lo em horas-relógio.

A conversão de aulas em minutos fez com que a jornada de 40 horas, por exemplo, fosse composta de 48 horas-aulas totais, dentre as quais 32 com alunos e 16 para atividades de estudos, planejamento e avaliação (e onde os dez minutos de diferença entre a hora-aula e a hora-relógio, anteriormente computada como tempo de deslocamento e ajuste de uma sala/aula para a outra pelos professores, passaram a somar o tempo para estudo, preparo e avaliação. Sobre esse entendimento o SINTEPE publicou no seu website<sup>44</sup> e na sua coluna informativa semanal do dia 22/01/2017:

O SINTEPE recebeu na última semana uma grande quantidade de reclamações a respeito da ampliação da jornada semanal de trabalho de professores/as. Há, segundo às informações, o descumprimento da legislação que trata do assunto. Sem nenhuma explicação, o limite máximo de aulas em regência está sendo aumentado, o que na prática descumpra a lei.

A Lei nº 11.738/2008, em seu artigo 2º, parágrafo 4º, diz: Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades com os educandos.

Para uma jornada de 200 horas/aulas, o/a professor/a deve atuar na regência com 27 (vinte e sete) aulas por semana, no máximo, isso de acordo com a Lei: nº 11.738/2008, considerando, inclusive, os arredondamentos. Para esclarecer o assunto, o SINTEPE entrou em contato com a Secretaria de Educação e repassou a informação vinda das escolas, de que o “sistema” preenchido pelos gestores exige 28 aulas/semana para uma carga horária mensal de 200 horas/aula. O acréscimo de uma aula semanal, parece ser pouco, mas na verdade é significativo.

Uma aula por semana, conta cinco ao final do mês e no final de 11 meses (1 mês = as férias), chegando até cinquenta e cinco aulas a mais e por fora da lei. Assim, reivindicamos ao Governo do Estado que a legislação seja cumprida. (SINTEPE, JORNAL SEMANAL DO TRABALHADOR, 2017)

---

<sup>44</sup> O SINTEPE matem semanalmente uma coluna informativa chamada “Jornal Semanal de Trabalho”, disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4494-jornada-semanal-de-trabalho->, acesso em 14/11/2019.

Outra questão a ser considerada é a quantidade de turmas, componentes curriculares e áreas que cada docente trabalha. Para verificar essa situação, fizemos o levantamento da mesma através do portal SIEPE – Sistemas de Informação da Educação de Pernambuco<sup>45</sup>, considerando a grade de horários das escolas e dos professores entrevistados, o quantitativo de turmas e disciplinas; componentes curriculares de cada professor e as grandes áreas referentes a esses componentes, percebemos que a Sociologia é o componente curricular com o menor espaço nos horários dos professores, que na sua totalidade, completam seus horários com Sociologia. Desta forma, relacionando as informações obtidas no portal SIEPE (turmas, componentes curriculares, cadernetas) com o Quadro de áreas da Capes, obtemos os números abaixo:

**Quadro 10** - Média de turmas/cadernetas dos professores de Sociologia de Sertânia.

Nº de Professores	Turmas	Cadernetas	Componente Curricular	Grandes Áreas
18	13	11,41	4,06	1,47

**Fonte:** Tabela produzida pelo autor (2020).

Esses dados são importantes para que possamos perceber, sobretudo, a quantidade de cadernetas/professor, de componentes curriculares/professor e de como esses componentes/professor é distribuída no que diz respeito à relação com a Formação Inicial do mesmo. A distribuição fragmentada de componentes curriculares por professor é grande nas quatro escolas pesquisadas, pelas disciplinas das Ciências Humanas terem a menor carga horária do currículo. Considerando a quantidade de cadernetas por professor e a relação entre quantidade de componentes curriculares por professor, gerando uma média alta de cadernetas por professor, isso se dá pelo fato de que a quantidade de aulas semanais por turma das disciplinas que lecionam.

Também são importantes para que verifiquemos que a questão maior não é em relação à fragmentação do currículo. O que está intensificando o trabalho dos docentes é a falta de professores especialistas nas disciplinas para estabelecer uma relação mais adequada para a realização da atividade docente. Alguns professores pesquisados têm até quatro disciplinas diferentes nas três séries do Ensino Médio, tendo uma verdadeira salada de disciplinas e teorias para organizar e planejar. Nenhum professor pesquisado tem exclusivamente a disciplina de Sociologia, na sua maioria tem quatro aulas dessa disciplina, sendo o

<sup>45</sup> Ver: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>

componente curricular de menor espaço nos seus horários, já que preferem ter mais aulas na sua área de formação, evidenciando umas das principais características do processo de *professorarização* dos docentes de Sociologia. A ausência de concursos para professor de Sociologia, decorrente da intermitência da disciplina no currículo, e a possibilidade de professores titulares assumirem aulas de Sociologia como complemento de suas cargas de trabalho são possíveis explicações para o fato de que somente um dos professores entrevistados que lecionam Sociologia é formado em Ciências Sociais.

O último elemento do Quadro 4, a média de Grandes Áreas, indica que há na atuação docente um outro elemento complicador, que é o fato de que os professores estão atuando em mais de uma grande área. Isso é algo que não deveria aparecer nos números. Mas se deve, sobretudo, aos professores de Letras que lecionam Sociologia. Isso sem considerarmos os componentes curriculares referentes a atividades de reforço escolar caracterizados pela ênfase em preparação para melhoria dos resultados nas avaliações externas e os indicadores de qualidade decorrentes que, de acordo com Freitas (2014), levam a um estreitamento curricular.

Sampaio e Marin (2004) situa a intensificação do trabalho docente no contexto da discussão da precarização do mesmo. Apresenta o debate sobre a precarização do trabalho escolar expressa nas práticas curriculares e apresenta dados relevantes para situar a atuação da escola nos dias atuais. A autora aponta que uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor se refere ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública com uma jornada intensificada.

A sobrecarga de aula a serem ministradas e o conseqüente aumento das atividades burocráticas somados ao pouco tempo destinado ao cumprimento destas na escola e a falta de recursos para que seja realizada (tempo destinado a essas atividades, quantitativo de computadores suficientes para suprir a demanda, internet de qualidade e dificuldades enfrentadas no Portal SIEPE), acaba, por vezes, obrigando o professor a levar essas tarefas para serem cumpridas em casa.

A discussão colocada em pauta não diz respeito ao “simples levar para casa”, trata-se de uma jornada dupla de trabalho que ultrapassa a escola, uma forma de super exploração do trabalho do professor, trata-se de horas extras de trabalho sem remuneração, evidenciando-se aqui a presença da mais-valia, mais trabalho mais exigências em tempo insuficiente obrigando o professor a levar tarefa para casa para não ser responsabilizado, punido, para não ser conhecido como incompetente, são horas de dedicação, além das suas 40 horas exigidas,

horas que não são recompensadas, e dessa maneira o trabalho docente vai sendo realizado sob formas clandestinas de exploração, coerção e passível de punição.

Em vista de todas as perspectivas legais e institucionais historicamente construídas e apontadas acima, sentimos a necessidade de conhecer melhor e compreender a composição do cenário em que estão situadas a SEE-PE e as escolas pesquisadas de Sertânia, no que tange à vida do professor em suas jornadas de trabalho. A partir de 2007 o MEC, por meio do INEP/Censo Escolar<sup>46</sup>, passou a investigar de modo quantitativo a questão da jornada docente. Naquele momento, inicialmente, levantou-se que no Brasil, da totalidade de docentes da educação básica, cerca de 20% lecionavam em dois ou mais estabelecimentos de ensino. Além disso, ainda que o professor não tivesse mais vínculos escolares, a jornada poderia estar ampliada dentro da própria escola-sede.

Na sequência, a pesquisa constatou que 36% dos docentes brasileiros trabalhavam mais de um turno nas escolas. A grande maioria destes professores, que amplia a jornada, trabalha dois turnos, todavia, pelo menos 6% dos professores brasileiros trabalham três turnos diários nas escolas. Vale lembrar que o turno de trabalho escolar constitui, em média, seis horas-aulas, em condições de impostação vocal e demanda de atendimento a mais de trinta alunos por sala. Soma-se a isto o fato que o trabalho do professor não se esgota em sala de aula. As atividades de planejamento, registro e avaliação do processo pedagógico, faz com que o professor estenda os turnos de trabalho para além da sala de aula. Isto ocorre, na própria escola e/ou em casa. As pesquisas apontam que se mais de 30% dos professores trabalham pelo menos em dois turnos na escola, O que permite compreender que o turno restante do dia poderá estar comprometido ainda com o trabalho docente.

Os dados apresentados no cenário brasileiro não se contradizem quando se trata de compará-lo ao Estado de Pernambuco. Desde 2007, quando estas questões passaram a integrar o Censo Escolar, os resultados vêm se repetindo e o nacional se aplica ao estadual. A pesquisa do MEC/Inep<sup>47</sup> revelou que no Estado de Pernambuco, pelo menos 27% dos professores trabalhavam em dois ou mais estabelecimentos de ensino e, ainda, 38% dos docentes lecionavam em dois ou mais turnos diários. Os dados revelados no Censo Escolar seis anos depois, em 2013, demonstram que não houve alteração nesta realidade tanto no âmbito nacional quanto estadual.

---

<sup>46</sup> Fonte MEC/Inep/Deed – In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

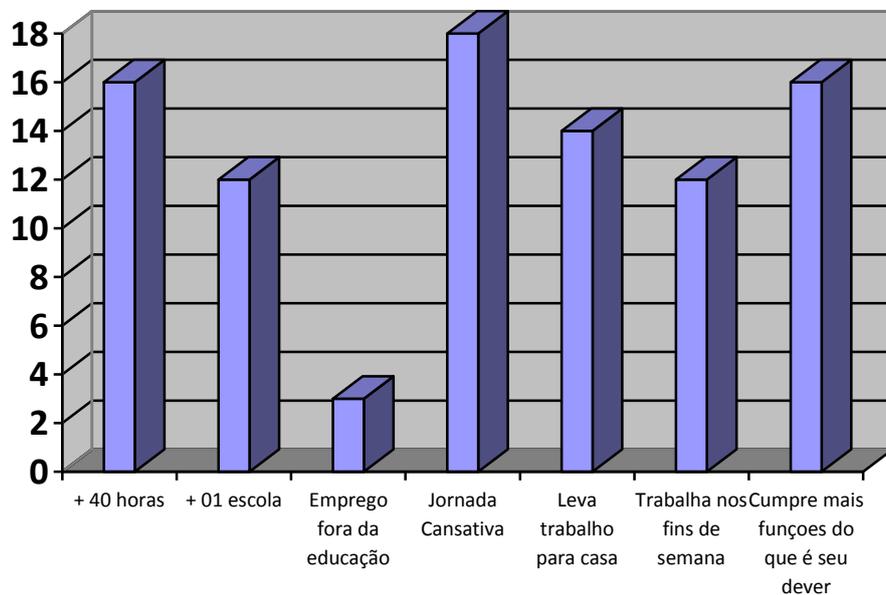
<sup>47</sup> Fonte MEC/Inep/Deed – In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

Todavia, apesar da pesquisa do Censo Escolar consultar a totalidade de professores, tanto no Brasil quanto no estado de Pernambuco, os dados estatísticos acima descritos ainda não são suficiente para considerarmos as questões de carga e jornada docentes a que nos propomos, pois em ambas as abordagens, estão descritas as jornadas das diversas redes e sistemas de ensino no Brasil e no estado de Pernambuco. Em nível estadual, a educação básica é ofertada em sistemas privados, estaduais e municipais. Isto é, a realidade do cenário da SEE-PE pode ter alterações em relação aos dados que apresentamos.

Os elementos do cenário da *professorarização* se sobrepõem, se relacionam-se e ganham uma dimensão mais dramática quando apreendidos no contexto socioeconômico vivido pelos sujeitos a que nos propomos a compreender aqui. Resta-nos evidenciar aqui nosso mergulho empírico para apreender não apenas como o cenário está configurado, mas, principalmente, como é percebido e vivenciado pelos docentes onde propomos a pesquisa.

Assim, no que tange a *professorarização* do trabalho docente de sociologia em função das jornadas de trabalho no município de Sertânia, apresentamos, no gráfico abaixo, a seguinte situação:

**Gráfico 3 - Jornadas dos Professores de Sociologia de Sertânia.**



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

Os dados seguem a tendência do cenário nacional e estadual no que diz respeito às jornadas docentes. Grande parte dos professores trabalha muitas horas. Geralmente trabalham em mais de uma escola e a jornada se estende ao universo privado da casa, inclusive em finais

de semana. Quando analisada a quantidade de escolas e empregos do professor em uma perspectiva empírica, percebe-se a complexidade da questão. Por exemplo, não se pode concluir automaticamente que um professor que leciona em duas escolas trabalhe em jornadas maiores que professores que lecionam em apenas uma. Existem casos de professores que ministram suas aulas em duas escolas, mas com elas não somam a jornada integral de 40 horas.

A intensificação do trabalho docente não é uma equação matemática. Para saber se o trabalho docente foi desvalorizado e intensificado, relacionamos variáveis objetivas e subjetivas que nos permitam desvelar os resultados humanos da ampliação da carga (e responsabilidades) de trabalho docente orquestrada legalmente (em nível jurídico institucional). Os dados obtidos nos permitem reconstruir o universo da dinâmica das jornadas de trabalho.

Dentre os professores pesquisados, a maioria afirmou lecionar em mais de uma escola, sejam elas da própria SEE-PE ou demais redes de ensino, com acúmulo de cargos públicos (Secretaria Municipal de Ensino) ou somando jornadas na rede privada (escolas particulares). Viu-se, também, que o contingente de docentes com empregos formais ou informais fora da docência é expressivo. Em números, dos 18 docentes, 12 atuam em mais de uma escola, e 03 docentes informaram que possuem outros empregos, atividades remuneradas formais ou informais, fora da docência.

A intensificação de horas trabalhadas por parte dos professores é perceptível quando 16 deles informaram que na SEE-PE lecionam a carga máxima que é de 40 horas semanais. Dez destes docentes coincidem com a informação de que atuam também em outras redes de ensino ou outros empregos e atividades remuneradas fora da docência. Isto significa que estes professores atuam com carga máxima na escola estadual e ampliam a jornada de trabalho, seja em outras redes de ensino ou outros empregos, nos turnos restantes.

Do total de professores que participaram da pesquisa, apenas 08 atuam exclusivamente na rede estadual pernambucana sem compor a jornada máxima de 40 horas semanais. Sobre isto cumpre dizer ainda que entendemos que lecionar uma jornada menor que 40 horas numa única rede de ensino não implica em afirmar que a carga de trabalho não seja intensa e desgastante. Nesse sentido, destacamos o caso do professor que possui jornada na SEE-PE de 28 aulas semanais em que as mesmas estão distribuídas por duas escolas estaduais, de modo que a execução do horário de trabalho e uma jornada a ser cumprida com trânsito a tornou tão, ou mais, intensa, como salienta Boing (2008) acerca dos chamados professores “itinerantes”.

Os dados tornam-se impactantes na medida em que humanizamos a questão. Destacamos, então, algumas situações dessa dinâmica. Um professor entrevistado informou que possui dois contratos efetivos dentro da SEE-PE, justificando que prestou outro concurso, pois o salário era insuficiente. Este professor leciona 350 horas mensais (46 horas/aulas semanais), distribuídas em duas escolas estaduais, nos três turnos diários. A história se repete com outra professora que relatou ter dois cargos dentro da SEE-PE, mas estes ainda são acrescidos de mais horas de trabalho, relativas a outro emprego docente, em uma escola particular.

De maneira relacional entre a jornada e a história da carreira docente de cada professor, aferimos que há uma tendência de aumento das horas de trabalho, inclusive para se alcançar a carga máxima de um cargo docente. Assim, 13 professores aumentaram as suas jornadas em relação ao início e 05 mantiveram a mesma jornada, sendo que dos professores que assinalaram sobre a manutenção da jornada na SEE-PE, 03 já iniciaram suas carreiras com a carga máxima de 200 horas/aulas mensais.

Mas quando questionados sobre o desejo ou a necessidade de ampliar suas cargas, os professores manifestaram, em geral, que a ampliação se dá em virtude da necessidade econômica, e não de um desejo. Alguns salientaram que não teriam condições pessoais para aumentar a carga, como a professora que asseverou, em relação à possibilidade: “*não tenho condições psicológicas, físicas e mentais*”. Como ela, pelo menos 12 docentes informaram que estão esgotados ou cansados demais para ampliar o tempo de trabalho.

A intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento da jornada objetiva de trabalho. A ampliação das responsabilidades e funções cumpridas pelo professor, bem como do tempo despendido fora dos espaços de trabalho, para cumpri-lo, também se caracterizam como intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009).

Quando questionados se é recorrente levar trabalho para casa e se preparar as atividades docentes e avaliações nos finais de semana, a maioria dos professores afirmou positivamente. No cenário atual, no universo pesquisado, 14 docentes afirmaram ser recorrente levar trabalho para casa e 12 informaram que preparam as atividades e avaliações durante os finais de semana. O que nos chama atenção nesta questão é que, dos 04 docentes que negaram levar trabalho para casa, informaram reservar um certo número de horas semanais (entre 2 e 12 horas) em casa para o trabalho docente (preparar as atividades e avaliações nos finais de semana).

Apesar de contraditório, essa dissonância nos parece compreensível, tendo em vista o que Cação (2001) alertou ao descrever os efeitos do aumento progressivo das jornadas

docentes, na construção do professor horista ou, lançando mão de um neologismo necessário, “aulista”. A organização do trabalho docente intensificado com a imposição de uma disciplina desgastante em horas de aulas, em uma dinâmica árdua em função do aumento de número do tempo trabalhado diretamente com alunos, tende a naturalizar alguns aspectos do trabalho docente com etapas a serem realizadas em casa (como planejamento, preparação das aulas, projetos e avaliações<sup>48</sup>).

No processo de intensificação do trabalho docente, o professor, no cumprimento da sua jornada, tende a passar mais tempo em sala de aula, executando a tarefa de lecionar, como se esta atividade resumisse o espectro do trabalho docente. Há uma nova imposição de uma disciplina do trabalho em um ritmo de maior intensidade dentro da escola que retirou o tempo de iniciar (preparar), executar e concluir (avaliar) o processo de trabalho pedagógico dentro de uma escola. Preparar e avaliar passam a constituir algo particular, privado, feito em casa como se fosse uma atividade extra, e isso pode ser explicitado inclusive pelo baixo número de computadores existentes nas salas dos professores das escolas estaduais da SEE-PE. Geralmente, estes espaços têm apenas um ou dois computadores, impedindo que vários professores possam realizar pesquisas na internet ou produzir atividades e avaliações, ao mesmo tempo. Este espaço é utilizado pelos professores como lugar de descanso e interação nos intervalos entre aulas, estas últimas configuram, aparentemente, o “verdadeiro” trabalho docente. Isso quando é considerado trabalho.

Nossa pesquisa ratificou esta hipótese. Para a maioria dos professores entrevistados de Sertânia, a sala dos professores é um lugar de descanso, troca de experiências ou ainda de guardar os materiais dos professores. Foram 14 respostas semelhantes neste sentido. Os professores destacam a importância da sala sobretudo como espaço de interação com os outros docentes. Como se pode exemplificar no relato da professora ao afirmar que a sala dos professores significa “*o lugar onde encontramos nossos colegas, desabafamos os problemas da sala de aula e até particulares. Momento bom*”.

Do total de docentes, apenas 04 afirmaram que a sala dos professores é (ou deveria ser) local onde se prepara aulas e atividades, avaliações, corrige-se provas ou se preenche cadernetas. Estes quatro professores se configuram em uma minoria. Mas ainda dentre estes é possível perceber a mesma contradição. Por exemplo, um deles afirmou que a sala dos

---

<sup>48</sup> Destaca-se aqui que, não obstante o aumento da carga horária em aulas, a intensificação do trabalho docente, como já dissemos, implica no aumento de responsabilidades dos professores nos demais processos escolares, que demandam trabalho extra sala de aula. Compreendemos, no entanto, que essas faces do trabalho são tomadas como algo por fora, e inclusive, realizado fora da jornada.

professores significa um lugar para “*preparar atividades nos horários livres, interagir com os colegas e relaxar no momento do intervalo*”. O tempo de preparação de aulas é referenciado como “tempo livre”. Outro docente destacou que a função da sala dos professores é “*Sossego. Área de trabalho (extra)*”. Novamente aqui se tem a constatação de que as atividades que não são executadas na sala de aula estão fora do trabalho docente convencional, ou seja, são consideradas como um trabalho extra, quiçá, um “não-trabalho”.

Vê-se que, apesar de contraditório, quando questionados se levam trabalho para casa, os professores que, a princípio negam; em seguida, admitem a dedicação de horas para preparação e avaliação de atividades. Eles revelam essa introjeção ou naturalização da ideia de que o trabalho além-sala (de aula) é um trabalho privado, extra, não-escolar, que não é contabilizado como jornada. A intensificação do trabalho docente operou o aumento e a concentração do trabalho escolar em sala de aula, diretamente com alunos, tornando a jornada ainda mais desgastante. Isto se agrava muito mais quando o professor entende que cumpre mais funções do que acredita ser de sua atribuição.

Dentre os 16 entrevistados que acreditam fazer o papel de outros profissionais na escola, 02 docentes responderam que não exercem mais funções do que lhes são competência. Mas quais funções seriam estas? O mais recorrente dentre os 16 professores que acreditam exercer outras funções é o papel de psicólogo e/ou mediador de conflitos. Onze professores mencionaram tais funções. Cinco docentes informaram que exercem o papel que seria da secretaria escolar, como digitação de notas, apontando a crescente burocratização como uma função a mais para o docente.

Além disso, os professores lembraram que atuam na figura de inspetor de alunos, isto é, aquele que cuida dos alunos também fora da sala de aula, no âmbito da condução disciplinar dos discentes no espaço escolar (profissional que tem diminuído nas unidades escolares em função da terceirização de vigilância e segurança escolar). Doze professores versaram com respostas variadas, citando que atuam com função de médico, laboratorista, educador (pois os alunos seriam mal-educados), e outras.

Há nas respostas dos professores, acerca dos questionamentos realizados um discurso irônico, que se remete a estabelecer uma relação entre a profissão de professor e as funções que ocupam o universo da sala de aula. Foi possível perceber, por exemplo, que muitos afirmam que cumprem as funções de “pai”, “mãe” ou “babá” dos alunos. É irônico no sentido de que as primeiras funções não constituem papel profissional remunerado e a função de babá não caberia em referência aos alunos da SEE-PE em Sertânia, pois cursam o Ensino Médio e não são, portanto, crianças pequenas dependentes dos cuidados de babás. Todavia, é de se

compreender o discurso no que concerne aos sentimentos docentes, as suas angústias frente à intensificação do seu trabalho, inicialmente materializada no aumento do número de aulas (e de alunos atendidos) pelos professores, porém não limitada a isto, uma vez que também se contextualiza na situação de atrofia das responsabilidades do Estado neoliberal.

Vale frisar que os alunos são pessoas, sujeitos e não objetos. Eles carregam consigo subjetividades, problemas familiares e as questões sociais inerentes à realidade social. Não se pode desprezar na análise que os alunos das escolas públicas do ensino médio são, no Brasil aqueles que pertencem, em geral, às classes populares, e muitos deles vivem em condições e situações de vulnerabilidade. O aumento do contato dos professores com os alunos em função da ampliação da jornada e intensificação do trabalho repercute negativamente nas instâncias emocionais destes trabalhadores.

Os sentimentos constituem o fazer-se dos sujeitos porque, ao passo que expressam a experiência e o sentido dado por eles à dinâmica social, também produzem modificações que interferem no próprio processo histórico. É Thompson que nos traz elementos para observar essas conexões, ao destacar que:

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...) Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Seguindo o que sustenta Thompson (1981) compreendemos que muitos dos valores carregados pelos sujeitos podem ser aprendidos nos sentimentos (THOMPSON, 1981, p. 194), revelando-nos que a *professorarização* docente se manifesta nas condições materiais e, nas vivências (muitas vezes angustiantes) que os professores experimentam através dos sentimentos, dos valores e da cultura. As formas como os professores apresentam e rememoram a dimensão emocional dos temas como salários, jornadas, contratos, e outros, devem ser incorporados aos elementos da *professorarização* porque se fazem sentir no cotidiano docente sob a forma de sofrimento, cansaço, angústia e desânimo.

Assunção e Oliveira (2009) apontam para o fato de que as implicações na saúde dos professores não podem estar dissociadas do processo de precarização e intensificação do trabalho docente. Para além das doenças laborais mais comuns e automaticamente ligadas à profissão, como a disfonia (problemas de voz), os professores apresentam altos índices de doenças psicossomáticas vinculadas ao estresse, apatia e depressão. Ao abordarem estudos

concernentes, as autoras destacaram as relações entre o progressivo aumento de atribuições e responsabilidades docentes com os mecanismos e estratégias que os professores incorporaram para dar conta de atuar neste cenário, lidando com a desvalorização, as cobranças, a violência e imprimindo lógicas funcionais ao cotidiano. Assunção e Oliveira (2009) destacam que:

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho: aceleração ou impedimento (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009, p.367).

Diante do exposto, vê-se que as jornadas de trabalho, sua ampliação e intensificação, se fazem presentes junto aos docentes analisados. Eles sentem na pele que suas jornadas são cansativas. A maioria afirmou ter uma jornada cansativa, incluindo professores que não possuem carga completa na SEE-PE, mas que possuem atividades em outras redes ou empregos que funcionam como um “*more*” para o aumento da renda familiar.

É consensual entre todos os docentes entrevistados que a jornada é cansativa. Dos 18 docentes, apenas um não respondeu estas questões. Infere-se que os professores trabalham muitas horas, com responsabilidades num ritmo intenso, acelerado e cansativo. Evidências que coadunam com o processo de intensificação do trabalho, no sentido apresentado por Apple, ou seja:

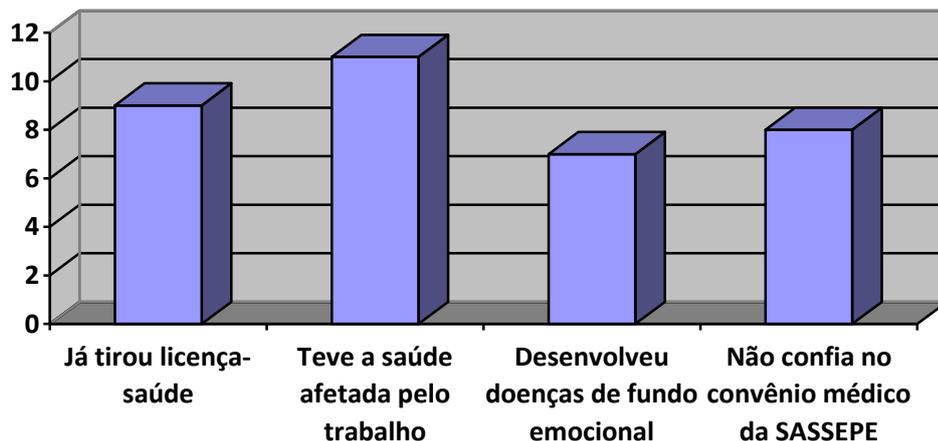
A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1987, p.09).

Impressionam, todavia, os relatos acerca das consequências das jornadas intensas dos professores de Sociologia de Sertânia. Dos 18 professores que apontaram ter jornadas cansativas, 12 informaram que têm consequências diretas na saúde, como desânimo crônico, estresse, cansaço constante, depressão e outros problemas de saúde. São muitos os exemplos que podemos destacar, como o da professora que afirmou que, em virtude da sua jornada

cansativa, desenvolveu “*irritação, cansaço físico e mental, desgaste, aflição, tristeza, doenças (depressão), dores*”. Outro professor declarou que, em função do ritmo intenso de trabalho, hoje apresenta “*estresse, pressão alta, diabetes e dores musculares*”. Um docente salientou que foi preciso diminuir a jornada porque, em função dela, ficou muito doente, “*tenho depressão, que faço tratamento até hoje*”. Dramático é o relato do professor que, prestes a se aposentar, admitiu que o ritmo de trabalho intenso prejudicou definitivamente sua saúde. Segundo ele, “*acarretou a doença Síndrome de Ménière (Labirintite) e a depressão*”.

Em Sertânia, observamos a mesma tendência no que diz respeito à recorrência de doenças de fundo emocional e nas licenças médicas. Ainda consultamos os docentes acerca do respaldo dado à saúde do servidor por parte da SEE-PE e obtivemos o seguinte gráfico:

**Gráfico 4 - Sobre Saúde, Professores de Sociologia de Sertânia.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dos 18 professores consultados em nossa pesquisa, 09 informaram já ter recorrido à Licença-Saúde na SEE-PE e, destes professores que precisaram se ausentar por motivos de doenças, 07 afirmaram que resultaram das condições de trabalho, ou seja, parte significativa dos professores ao se afastarem do trabalho, afirmaram que adoeceram em virtude das condições laborais da SEE-PE.

Mesmo entre aqueles que não lançaram mão do direito de licença, muitos informaram que sua saúde foi afetada em função das condições de trabalho. Dos 18 professores, 11 responderam positivamente. Ao discorrerem sobre as formas pelas quais suas saúdes foram afetadas no decurso de suas carreiras, os professores revelam que as doenças de fundo psíquico, ou emocional, são as mais recorrentes e elas não se resumem a alterar o estado

psicológico dos docentes pois também alteram os quadros de pressão arterial, diabetes e/ou obesidade, por exemplo.

Neste sentido, destacamos que, dos docentes que informaram ter sua saúde afetada pelas condições de trabalho, 06 indicaram ter desenvolvido doenças de ordem emocional, como depressão, síndrome do pânico, crises de ansiedade e quadros de estresse. As doenças consideradas “físicas” foram citadas em 02 professores, apontando suas manifestações, em geral, na voz (disfonia, problemas nas cordas vocais ou calos na garganta), na coluna ou membros (por tensão ou problemas ergométricos do ofício docente). No entanto, aqui é difícil quantificar as doenças dos professores das escolas estaduais de Sertânia somando os depoimentos docentes e dividindo entre problemas físicos ou emocionais, por um lado porque não há uma fronteira objetiva entre as moléstias (um problema de voz pode ter causas puramente físicas, mas também pode ter origens emocionais, como tensão ou estresse).

Podemos ratificar, com isso, que a saúde do professor está em risco pelas condições precárias de trabalho e que apesar de afetada em diversos aspectos, as doenças emocionais têm prevalecido na recorrência entre os docentes de Sertânia, assim como na SEE-PE. Para Silva (2007), que estudou as relações entre proletarização, alienação docente e seus resultados na saúde dos professores, “o sofrimento e o adoecimento dos professores é o repúdio do psiquismo pelas imposições e condições a eles oferecidas para exercerem a profissão” (SILVA, 2007, p. 65). Neste sentido, as angústias docentes face à precarização justificariam a primazia das manifestações patológicas psíquicas a se anteciparem frente aos problemas físicos, mesmo que se misturando a eles de maneira complexa. Mas como reagem os docentes diante desse quadro?

De forma individual ou imediata, para além das licenças, que podem trazer prejuízos pecuniários ou na contagem de tempo para aposentadoria, as faltas-médicas, abonadas ou justificadas são recursos utilizados pelos docentes para interromperem ou amenizarem o ciclo de esgotamento e cansaço. Dos 18 docentes participantes da pesquisa, 09 admitiram que faltam ou já faltaram por causa de cansaço ou esgotamento provocado pelo trabalho. Uma docente lembrou que a falta abonada significa para ela como um feriado, isto é, uma oportunidade de descansar, ao afirmar, sobre as estratégias dos professores para recuperar as energias e a saúde, evidenciando o recurso da falta em função do sentimento de cansaço que se evidencia entre tantos depoimentos, como por exemplo, este que chamou nossa atenção e resume um sentimento geral: *“quando faltamos é mais fácil culpar o professor, ninguém falta porque quer. Mais fácil que discutir os baixos salários. Mais fácil que falar das jornadas extenuantes. Dos professores-táxi que precisam dar aula em duas, três escolas diferentes.*

*Mais fácil do que refletir sobre as jornadas duplas e triplas em casa. Mais fácil do que discutir as salas lotadas. Mais fácil do que debater os efeitos das avaliações externas no ambiente escolar. Mais fácil do que apontar os problemas de infraestrutura. Mais fácil do que investigar as verdadeiras epidemias psíquicas que motivam os afastamentos docentes”.*

Quase todos os depoimentos contêm a ideia de que o resgate necessário da energia do professor se dá em recuperação das horas de sono, como uma espécie de compensação ao esgotamento causado pelo trabalho. Muitos dos relatos que apontam a necessidade do descanso também remetem à ideia de que os professores precisam desligar-se da realidade docente, como do professor que afirmou que para recuperar suas energias, precisa “*dormir, ficar em casa descansando com a família, relaxar e se esquecer das aulas da semana que passou*”.

Mas para além desta aparente letargia causada pelo sofrimento e pelo cansaço, vale destacar que, ao referenciar suas estratégias de recuperação da energia e da saúde, os docentes também evidenciam vitalidade, ainda que motivados pelo mesmo intento de se desligar da realidade trabalho. Seus descansos não se resumem ao repouso para retomar a força de trabalho. Alguns docentes informaram lançar mão dos exercícios físicos (como caminhadas), ou do lazer e/ou um tempo com a família, como essenciais para manter a sanidade diante do cotidiano avassalador, como expressou a professora ao informar que nas horas livres prefere: “*Ouvir música, assistir filmes, encontrar amigos, enfim, se desligar do ambiente da escola*”. Sair com amigos, ficar com a família, fazer trabalhos manuais, jardinagem e praticar a religião, foram outras atividades citadas pelos docentes ao informar como estabelecem estratégias para evitar o adoecimento.

Mas, quando ficam doentes, os professores têm direito à assistência médica integral pelo convênio de saúde do Sistema de Assistência a Saúde dos Servidores do Estado de Pernambuco – SASSEPE, bem como seus beneficiários e agregados, mediante a contribuição que é descontada diretamente no holerite ou demonstrativo de pagamento. Dos professores que gozam do benefício, 14 informaram já ter usado o convênio para tratar de sua saúde.

Apesar da alta adesão e taxa de utilização, cabe destacar que, quando questionados sobre o grau de satisfação do respaldo institucional à saúde do servidor, 08 docentes afirmaram estar satisfeitos. Muitos professores justificaram suas respostas informando que o SASSEPE não funciona bem em Sertânia e que muitas vezes foi preciso recorrer a especialistas em cidades maiores, como Arcoverde, município situado a 57 km. Em consulta à rede de atendimento do convênio, verificamos que no município o SASSEPE possui apenas quatro profissionais especialistas vinculados, sendo um cardiologista, um ginecologista, dois

pediatras. As demais especialidades não são oferecidas pelo convênio no município. A cobertura completa se concentra no Hospital do Servidor de Pernambuco, a 320 km<sup>49</sup>.

O que estes dados apontam? Sozinhos, eles indicam que o professorado está em processo de constante e progressivo adoecimento e sem o respaldo local à saúde. As licenças e faltas médicas se tornaram recursos cada vez mais utilizados frente ao esgotamento e morbidade docente. Ao relacionarmos os dados com todo o cenário anteriormente reconstituído da atuação docente no Brasil e sobretudo na SEE-PE, temos, por um lado, uma configuração dramática onde se situa o trabalho docente, representado aqui como umbral, onde as próprias condições de trabalho, que deveriam constituir as bases para a vida e o desenvolvimento dos homens e mulheres desta categoria profissional, ao contrário, compõem os elementos de adoecimento dos trabalhadores, como se estivessem expostos a gases tóxicos ou alta tensão, numa metáfora pouco feliz, mas bastante propícia. Por outro lado, temos ciência de que, onde há exploração, há resistência. Os professores estão em luta e vamos buscar, nos percursos trilhados pela categoria em direção às resistências.

### 3.2 ADMISSÃO E CONTRATAÇÃO DO DOCENTE

De acordo com Jóia (1993), a questão dos contratos precários de trabalho, materializada no expressivo número de professores não-efetivos, juntamente com a questão salarial e a problemática das jornadas, compõem um tripé determinante para a compreensão da precarização do trabalho docente na SEE-PE:

O professor não concursado ou ACT [...] tem sido sempre maioria, salvo em breves períodos após os concursos. Submetidos à burocracia que os distribui pelas escolas, são eles que mais têm dificuldades de se impor profissionalmente. As reivindicações históricas dos professores revelam que o contrato temporário, ao lado da definição da jornada e dos salários, constitui o ponto crítico na constituição dessa categoria profissional. (JÓIA, 1993, s/p).

A flexibilização contratual não é um fenômeno recente na Secretaria, embora as últimas décadas tenham sido de recrudescimento nessa direção. Antes mesmo dos primeiros estatutos do magistério pernambucano, a contratação de professores sem concurso público

---

<sup>49</sup> Dados extraídos: <http://www.irh.pe.gov.br/sassepe>. Acessado em: 22/09/2019.

para atuação na secretaria estadual estava regulamentada por atos e decretos que se sobrepunham e se dispunham a ordenar as contratações docentes sem concursos.

De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no estado de Pernambuco (SINTEPE)<sup>50</sup>, dos 40 mil educadores do sistema, 46%, ou quase a metade deles, ocupam postos que não são efetivos. Além disso, quase dois terços ainda têm que ensinar disciplinas que estão fora da sua área de formação. Há, ainda, a questão salarial. Os professores dizem que os profissionais, que têm formação de nível superior, estão sendo remunerados com vencimento bruto de R\$ 1.917. Esse valor é inferior ao piso nacional para professores com nível médio, que é de R\$ 2.153, cumprindo carga horária de 40 horas semanais.

Em Sertânia há, atualmente, um sensível aumento de professores efetivos em relação ao número de professores não concursados, na comparação com a média estadual. Dos 18 docentes, 12 são concursados efetivos titulares de cargos; 06 estão sob contratos em regimes diferenciados por não serem concursados. Os elementos que contribuem para isso podem ser diversos, mas dois se destacam. O primeiro deles reside na proximidade da data do último concurso realizado pela Secretaria, em novembro de 2017. Historicamente, os primeiros anos subsequentes aos concursos públicos sugerem um aparente processo de recomposição do quadro de professores efetivos. No entanto, as experiências demonstram que esse processo não acompanha proporcionalmente o ritmo de aposentadorias e vacâncias de cargos, de modo que o déficit de docentes efetivos aumenta em poucos anos (JOIA, 1993).

Soma-se a isto que, nos últimos anos, o processo de atribuição de aulas, regido por portarias lançadas anualmente antes das (e para as) inscrições, tem preconizado que os docentes efetivos atribuam suas aulas com prioridade; e os docentes não concursados são impelidos a pegar as aulas que sobram. Os professores efetivos atribuem suas aulas em escolas cuja proximidade e turno sejam os melhores possíveis, às vezes esgotando as aulas na cidade onde residem, e com isso professores com piores contratos podem ter que lecionar em outros municípios, que apresentem carência de professores.

Ademais, mesmo menor na proporção, o número de professores não efetivos é expressivo dentro de uma perspectiva do ideal. Mais de 30% dos docentes em exercício nas

---

<sup>50</sup> Dados obtidos através da pesquisa “A infraestrutura das escolas públicas estaduais de Pernambuco”, elaborada pelo Observatório de Política e Gestão da Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O estudo, divulgado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado (SINTEPE) usou a escala de infraestrutura escolar. Foram tomadas como fontes as informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

escolas estaduais de Sertânia não são concursados<sup>51</sup>. A instabilidade e a fragmentação dentro da categoria são consequências gerais e evidentes, mas há ainda outros reflexos revelados pelos professores da pesquisa e que merecem nossa atenção.

Também se destaca aos professores contratados problemas de acesso aos direitos (que os efetivos têm), como convênio médico, a redução no número de faltas abonadas e dias de folga por luto ou casamento. Evidentemente, são os professores contratados temporariamente aqueles que mais sofrem com a insegurança gerada no progressivo desmonte de direitos trabalhistas, no acesso às aulas e nas incessantes mudanças acarretadas pelo fato de que os processos de atribuições de aulas têm regimentos expedidos anualmente, além da iminente possibilidade de não haver aulas por falta de salas ou por impedimento jurídico em tempos de interstício contratual. Mas ao relacionarmos as inseguranças vividas por estes docentes com aquelas relatadas por professores concursados, nossa intenção foi observar que as flexibilizações alcançaram todos os níveis de contratos docentes.

Não há dúvida que a fragmentação da categoria se institucionalizou, do ponto de vista contratual, e a efetivação, conquistada por alguns muitos anos depois do ingresso e, por outros nunca alcançada, parece ser um marco divisório, o alento e o horizonte de professores na busca da estabilidade que tem se constituído como vantagem única e isolada da carreira. A instabilidade docente parece marcada pela frustração e pelo desejo de efetivação, fazendo com que os professores não-efetivos, ainda que trabalhando nas precárias condições onde também estão os professores efetivos, almejem, como horizonte melhor, estarem na condição de professores efetivos como se esta fosse ideal.

A fragilidade das condições dos trabalhadores, escancaram um cenário tão precário e desestabilizador que fica difícil vislumbrar qualidade no trabalho docente (sem que haja um hercúleo esforço por parte dos professores) e, conseqüentemente, da educação ofertada na rede pública. Sofrem os professores e os alunos. O cenário está composto, portanto, de docentes mal remunerados, que trabalham muito, durante horas em diferentes turnos e jornadas, sem tempo para preparar aulas e corrigir as atividades, fragmentados por uma diversidade de tipos de contratos que os colocam uns contra os outros e caracterizados pela instabilidade e pela insegurança.

---

<sup>51</sup> Dados obtidos através da pesquisa “A infraestrutura das escolas públicas estaduais de Pernambuco”, elaborada pelo Observatório de Política e Gestão da Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O estudo, divulgado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado (SINTEPE) usou a escala de infraestrutura escolar. Foram tomadas como fontes as informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

#### **4 AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DE SERTÂNIA DIANTE DO PROCESSO DE *PROFESSORARIZAÇÃO***

Temos demonstrado que o processo de professorarização do trabalho do docente de Sociologia do Ensino Médio na cidade de Sertânia/PE está relacionado a questões que perpassam por um debate mais amplo que engloba a reestruturação do mundo do trabalho numa configuração econômica neoliberal. Revelar memórias, redes de ligação ao capital, o sistema normativo, comparar resultados e refletir onde o trabalho docente passou pelo processo de *professorarização*, intensificação e flexibilização, ajuda-nos entender a cena na busca pelo entendimento de sua totalidade. Entendemos que o todo só pode ser analisado quando percebermos que as relações entre as condições estruturais históricas com suas condições individuais (experiências), balizadas pela cultura e pela ideologia, manifestadas nos conceitos, no senso comum e nas opiniões, interagem com as partes. Em outras palavras, as determinações sociais condicionam os comportamentos, as formas de agir, de pensar e de sentir localmente.

Trata-se de conhecer e investigar como os docentes se sentem face ao cenário de *professorarização* em que atuam no contexto do trabalho, como pensam suas carreiras profissionais, suas realizações, como compreendem a escola e o magistério, na posição de sujeitos sociais. Cabe-nos, assim, analisar as singularidades dos docentes a partir da visão construída na relação entre a *professorarização* e os sentidos atribuídos pelos docentes, ao viverem situações de trabalho amparado em um sistema simbólico de valores sociais.

O processo de *professorarização* do trabalho docente tem implicações, inclusive, na saúde dos professores, de modo que a dimensão particular que desejamos alcançar para o seu bom entendimento não se limita a somar reflexões à pesquisa, mas aprofundar seu entendimento, nas hipóteses de que a *professorarização* não pode ser medida de modo quantitativo ou aparelhada a história clássica do operariado, visando encaixar os professores na sociologia do trabalho e no contexto do trabalho no capitalismo neoliberal. A *professorarização* é proporcional ao modo como é experimentada pelos sujeitos, perfazendo suas identidades como professores.

É importante, ainda, considerar se as distâncias e aproximações entre as expectativas de trabalho e a realidade encontrada dentro da escola, carregam no processo de *professorarização* outras faces na sua composição, daí a premência de auscultarmos tais

expectativas, os sonhos, os horizontes docentes. Nesta composição, Nóvoa (1991) alerta que a profissionalidade docente vive um paradoxo, entre:

O excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional (NÓVOA, 1991, p.12).

Lemos (2009), em sua pesquisa de doutoramento sobre o desencantamento, a permanência e a frustração na profissão docente, nos apontou alguns caminhos para essa composição, ao afirmar a importância de entender a

Multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades estão estreitamente vinculadas. É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, pelo contrário, são constantemente reatualizados, seja no âmbito dos cursos de formação inicial, de formação continuada ou no exercício profissional (LEMOS, 2009, p. 27)

Desta forma, ao indagarmos sobre o que levou os professores pesquisados à profissão, percebemos que poderíamos trilhar caminhos mais particulares. Dos professores entrevistados, 11 disseram que sua entrada no magistério foi voluntária e consciente e, 07 docentes que informaram se tornar professor em virtude das condições sociais que impossibilitavam mobilidade para outras cidades e escolhas melhores.

#### 4.1 AS EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DE SERTÂNIA

Ao compreender que a emergência deste trabalhador e a ampliação da centralidade do trabalho possibilitaram englobar novos sujeitos sociais e espaços para se pensar o mundo do trabalho e dos trabalhadores, buscamos compreender o espaço escolar também como espaço do trabalho, um campo que “tem regras próprias e objetivas” (MONTEIRO, 2018, p. 44) e com isso reconstituir e compreender o cenário problemático da *professorarização* que ele apresenta. Argumentamos novamente que a escola não é representada na Sociologia da Educação e nem mesmo na Sociologia do Trabalho como chão de trabalho tanto quanto as fábricas, os portos e os bancos o são.

A falta de formação (específica e continuada) dos professores de sociologia afetada negativamente na dinâmica das aulas e no desenvolvimento da disciplina, visto que o seu *habitus*<sup>52</sup> professoral é restrito em apenas lecionar, completar a carga horária (independentemente da disciplina ministrada) e ainda assim, em condições precárias. Ter o exercício das suas funções restritas a complemento da carga horária, inviabiliza o sucesso do trabalho. Os professores são obrigados, em sua maioria, a assumirem uma quantidade maior e diversificada de disciplinas para lecionarem, sendo obrigados, muitas vezes, a estarem de acordo em lecionar conteúdos e disciplinas que não tem afinidade com a sua formação, é o que o processo de *professorarização* fez com os docentes de sociologia.

Os docentes que se submetem à condição de professores de múltiplas disciplinas são docentes que estão no início da carreira ou que precisam complementar sua carga horária para não perder salário. Nesta perspectiva, a reduzida busca por cursos de pós-graduação *stricto sensu* pelos professores, existe muito mais pelo aumento da possibilidade de sair do Ensino Básico e tentar emprego no Ensino Superior do que pelo desenvolvimento profissional em si. Bourdieu (2007) afirma que:

A transformação da distribuição dos cargos entre os diplomados que resulta, automaticamente, do número crescente de titulados faz com que, a cada instante, uma parcela dos diplomados – e, sem dúvida, antes de mais nada, os mais desprovidos dos meios herdados para valorizar os diplomas – seja vítima da desvalorização (BOURDIEU, 2007, p. 128)

O conceito de campo social nos ajuda entender as relações de poder. O campo, pensado como espaço da prática, “lugar” de forças e de lutas simbólicas e materiais, infligido aos agentes que nele se encontram: um tabuleiro em que agentes lutam com meios e fins diferenciados de acordo com a posição em que se encontram situados. E, nesse sentido, um *locus* socialmente estruturado:

---

<sup>52</sup> O conceito de *habitus* é utilizado aqui no sentido empregado por Bourdieu, ou seja, enquanto disposições que são incorporadas na relação entre o indivíduo e o contexto em que se encontram inseridos. O agente internaliza os valores, as crenças e as disposições em seu corpo e mente, a partir de todo o sistema de normatização e estruturas existentes no mundo social.

O campo possui uma autonomia relativa, porém, é preciso salientar que forças que se encontram no macrocosmo (espaço social) também interferem nele. Sendo o campo o espaço da prática, os agentes agem de acordo com as disposições internalizadas, a partir da posição e da trajetória. As estruturas objetivas do campo são, por assim dizer, incorporadas no corpo e na mente dos agentes, o que lhes permite agir por meio de esquemas materializados em seus corpos. Em cada campo há correspondência de um *habitus*. (MONTEIRO, 2018, p. 44)

Neste espaço de prática existe, para o seu funcionamento, correspondência entre as regras, lógicas e *habitus* próprios (MONTEIRO, 2018). Estes conceitos, quando mobilizados com outras categorias, tornam-se, ferramentas epistemológicas e analíticas para compreender contextos da precarização. O conceito de *habitus*, por exemplo, permite ser um:

[...] modo de engendramento das práticas, condição de construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade. As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1972, p. 60–61).

A prática do professor que está relacionada ao fenômeno do “dar aula” faz parte de todo um processo de incorporação de saberes e modos de ser, pensar e sentir que se incorpora no corpo e na mente do trabalhador docente. Essa incorporação se constrói a partir da prática diuturna no contexto da sala de aula e fora dela, a partir daquilo que se encontra no universo professoral. Essas disposições relacionadas ao modo de preparar aula e como prepará-la, ao modo de falar sobre os conteúdos e como falar, ao modo de planejar e participar de reuniões e como e como executá-las estão relacionadas às forças e as lutas simbólicas e materiais que são travadas no espaço escolar e fora dele.

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. Em todo campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 136-137).

O campo apresentado por Bourdieu (1983) funciona como uma arena, território de disputas, de lutas (MONTEIRO, 2018). A maior parte dos professores temporários deseja tornar-se professor efetivo, isso pode significar ter maiores vantagens na remuneração, ter estabilidade no emprego, maiores possibilidades de ministrar disciplinas que possuem relação com sua área de formação, entre outros benefícios. Para isto, necessita adquirir e passar por todo um processo de preparação para se inserir no espaço da sala de aula via concurso. O curso exige além de um ritmo mais intenso de dedicação como também processos de interiorização de saberes relacionados ao certame.

Com o intuito de permitir que os professores reflitam sobre as peculiaridades da profissão, as necessidades que envolvem a categoria, e as mudanças que foram construídas no decurso das carreiras, conduzimos as reflexões voltadas à centralidade do trabalho. Com isto, os professores foram provocados a escreverem os processos sociais que estão envolvidos a partir de suas vivências e perspectivas.

Centrado na categoria do trabalho, questionamos inicialmente acerca das vantagens que a carreira docente na SEE-PE oportuniza profissionalmente. Embora diversificadas, pois a questão era aberta, consideramos três grupos de respostas. O primeiro, presente em 08 depoimentos, refere-se à estabilidade do emprego docente, sobretudo face à dimensão do funcionalismo público. Sobre isso, um entrevistado destacou que a carreira docente na SEE-PE, apesar dos problemas apontados, possibilita “*estabilidade de emprego, e salários pagos em dia*”.

Outro grupo, composto por 06 relatos, endossa a manutenção da perspectiva “missionária” e “vocacional” da docência, não obstante a questão provocar uma reflexão sobre as condições específicas da profissão dentro do contexto material e da centralidade do trabalho. Isto é, os professores afirmaram que as vantagens da carreira docente na SEE-PE vinculam-se à realização dos alunos pela aprendizagem, ao contato com os jovens, como afirmou a professora ao dizer que “*Gosto muito de estar em contato com os alunos, dividir*

*meu conhecimento e aprender com eles também. Quando entro em sala não me lembro do salário. Cumpro com meu dever”*. Um terceiro grupo, composto por cerca de 04 professores, afirmou que, atualmente, não existem vantagens em se trabalhar como docente na SEE-PE.

De forma geral, os professores participantes da pesquisa concordam que a profissão docente possui peculiaridades que a diferenciam de outras categorias profissionais no mundo do trabalho. Pelo menos 12 professores afirmaram que a profissão docente é peculiar no mundo do trabalho onde se destaca o forte envolvimento afetivo entre o trabalhador e os contextos de trabalho, sobretudo com os alunos.

No campo das representações sobre a escola, cabe destacar que os olhares para a escola estão muito impregnados do seu papel social propedêutico, isto é, de uma perspectiva pautada na função educadora e preparatória que a escola conforma em virtude de ser o espaço onde crianças e jovens transitam para a vida adulta e para o mundo do trabalho (como mundo externo).

Sandra Acosta (2005), em sua tese de doutorado, utilizou-se dos referenciais das representações sociais de Moscovici para desvelar as imagens e representações sobre a escola por meio de pesquisas com alunos de diversas universidades. A pesquisadora concluiu, ao discorrer acerca dos resultados da pesquisa junto aos alunos de Pedagogia, ou seja, junto aos futuros professores, que a escola, para eles, representa:

Um espaço fechado, protegido, harmonioso e acolhedor, cujos conflitos e lutas anunciados se encontram fora de seus contornos. As imagens evocam uma infância ingênua e distante. O ambiente escolar é visto de uma forma muito positiva: imerso em uma natureza moral e permeado por afeto, os quais, associados ao talento individual do professor, fazem da escola um ambiente para a formação das crianças (...) A escola é valorizada como um espaço para fazer crescer e formar os pequenos alunos, portanto, é necessário o investimento na universalização do ensino. Para os estudantes de Pedagogia, a imagem da escola não é a daquela na qual eles estão hoje, mas sim uma escola idealizada, sempre ligada a um passado melhor. A função central da escola é a aquisição de conhecimento, saber e informação. As lutas e as conquistas, sempre coletivas, envolvem a participação de todos, incluindo os pais e a comunidade que cerca a escola, e estão ligadas à melhoria do espaço físico da escola e das condições de ensino (ACOSTA, 2005, p. 153).

Não há referência da escola como o lugar de trabalho, um campo de competições e de lutas. Mesmo assim, Acosta (2005) atenta para o fato de que apesar de persistirem imagens do professor vinculado à ideologia do dom e da escola como espaço ingênuo (um imaginário romântico que criou, ao longo da história da Pedagogia, metáforas da escola como jardim, e do professor jardineiro que rega e molda plantinhas do futuro), os professores já não se

reconhecem amplamente nelas e tampouco os alunos pensaram na escola como uma segunda casa, ainda que algumas imagens deste tipo tenham surgido na sua pesquisa.

As considerações resultantes da obra de Acosta (2005) nos ajudam a refletir acerca da própria complexidade na configuração social da categoria docente e pretendemos retomar esse debate acerca da representação da escola para compreender as dimensões identitárias docentes empiricamente. Ou seja, entendemos, neste ponto, a importância de perguntar aos professores da nossa pesquisa, como eles representam a escola e entender as aproximações/distanciamentos destas representações com a categoria trabalho, até aqui ausentes.

A visão idealista e missionária da docência encontra suas justificativas pessoais nas características apontadas pelos próprios sujeitos sobre a sua profissão. O contato constante com os alunos e as expectativas acerca do resultado do trabalho na vida destes alunos compõem os elementos que parecem deslocar o trabalho docente de um “simples trabalho” ao campo do afetivo-missionário, como relatam os professores ao escreverem que as peculiaridades da profissão residem em:

*“Contato direto com as emoções, experiências de vida do aluno”; “Conviver com o aluno para que seja cumprido o papel da educação, para isso é necessário criar laços afetivos com todos que compõe a escola”; “Entender o que os alunos sentem tem grande valor para a formação intelectual e pessoal do aluno”; “Apesar das dificuldades, devo me manter sempre solidária e compreensiva diante de situações que afetem o convívio social do aluno”; “Procurar fazer com que o aluno aprenda de uma forma mais humana”.*(Trechos das respostas dos professores entrevistados)

Nestas falas, prevaleceram a função social da docência e a dimensão afetiva oportunizada pelo intenso contato com os alunos, mas nem todos os relatos que apontaram para a dimensão afetiva e subjetiva da docência possuem um caráter positivo. Freire (2010), no entanto, recomenda que “a tarefa do ensinante [...] é exigente de seriedade, de preparo físico, emocional e afetivo” (FREIRE, 2010, p.11). Como poderia nos cursos de formação inicial, continuada ou em serviço, preparar o professor emocionalmente e afetivamente? O professor vivencia momentos de extrema afetividade, e que nessa vivência, não basta, apenas, teorias. É preciso à reflexão de como anda a sua prática pedagógica baseada em sua afetividade e dos alunos:

O mundo afetivo desses cem números de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professoras e professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e de tias (FREIRE, 2010, p. 73-74).

Freire (2010) defende que a melhoria da qualidade de ensino está associada ao campo afetivo e, o professor deve considerar as experiências, os conhecimentos vivenciados pelo aluno fora do ambiente escolar, bem como valorizar o diálogo na sala de aula. As falas dos sujeitos da pesquisa apontaram que a relação professor-aluno não se resume, apenas, ao processo cognitivo, mas também envolve as dimensões afetivas e sociais. Neste sentido, o melhor caminho para a construção do saber ocorre quando se percebe o que está sendo vivenciado pelos envolvidos, quando há a interação dos sujeitos.

Alguns professores apontaram possíveis peculiaridades docentes relacionadas ao cenário de *professorarização* que descrevemos anteriormente, refletem as condições observadas materialmente acerca do precário cenário da docência na SEE-PE. Além disso, alguns deles podem ser confrontados com a realidade de outras categorias profissionais, pois entendemos que nem todas as características apontadas nos depoimentos são peculiares ou exclusivas aos professores. Atualmente, levar trabalho para casa ou realizar cursos para obter promoção salarial é uma realidade perceptível em muitas profissões, dadas as condições impostas pela conjuntura neoliberal, flexível e intensificadora do trabalho nas mais diversas esferas produtivas.

Estabelecendo diálogo com a Sociologia da Educação, não é difícil perceber que a escola tem sido, efetivamente, objeto de discussão como um espaço de trabalho e lutas. Na área, as décadas de 1970 e 1980 foram marcantes na produção com abordagens marxistas, na constituição do campo de estudos de “Trabalho e Educação”, inserindo a escola como espaço de trabalho e, em destaque, espaço análogo à fábrica<sup>53</sup>.

As discussões que propuseram analogias entre espaço escolar e espaços fabris permearam a análise da organização e do processo do trabalho docente, passaram pelos possíveis alcances no resultado deste trabalho (ainda levando em conta a universalização do ensino) e contemplaram, também, as particularidades do funcionalismo público e do trabalho intelectual (ou não-produtivo). Neste sentido se destacaram os trabalhos de Frigotto (1986),

---

<sup>53</sup> Essa reflexão se deu principalmente em virtude das reformas educacionais a partir de 1968 que foram entendidas como a retirada da autonomia docente e percebidas como crescente organização, burocratização e divisão do trabalho docente. Marilena Chauí defende ainda que tais reformas pós-1968 levaram a escola a ganhar como objetivo central a “produção de um exército de mão de obra”. Sobre isto, ler: CHAUI, Marilena. O que é ser educador hoje? In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, pp. 53-70.

Sá (1986) e Santos (1989), que não se furtaram em propor os questionamentos nestas linhas para evidenciar as relações escola, trabalho e capitalismo. Estava colocado o tema da proletarianização do trabalho docente. Em Frigotto, temos:

O que postulamos em nossa análise é que, tanto os que buscam um vínculo linear entre educação e estrutura econômico-social capitalista, quanto aqueles que defendem um ‘desvínculo’ total, enviam a análise pelo fato de nivelarem práticas sociais de natureza distinta e de estabelecerem uma ligação mecânica entre infraestrutura e superestrutura, e uma separação estanque entre trabalho produtivo e improdutivo (FRIGOTTO, 1986, pp. 17-18).

Por trabalho improdutivo, podemos pensar aqui que Frigotto referia-se ao fato de que os professores não produzem mercadorias (e não produziram, portanto, mais-valia). Por isso, autores como Tumolo e Fontana (2008) defendem que a condição de trabalhador proletarianizado do professor se limita às relações entre trabalho docente e escolas privadas, uma vez que nesses espaços haveria produção de lucro e mais-valia pelo professor-trabalhador. Sob tal influência, muitos outros intelectuais abordam o trabalho docente limitado nestes encaixes teóricos que, de certa forma, contribuem para que os professores das escolas públicas não sejam vistos como trabalhadores e, ainda, não se vejam como tais, numa perspectiva de classe, como sujeitos proletários, ou mesmo proletarianizados.

No entanto, outras linhas teóricas da Educação têm defendido a aproximação da escola pública também como espaço de trabalho capitalista e proletarianizado no sentido da divisão do trabalho e da lógica organizacional, ideia com a qual concordamos. Afinal, se comemoramos a abertura da Sociologia do Trabalho por sua dilatação ao engendrar novos sujeitos e novas abordagens, defenderemos que esta inserção incluía efetivamente os trabalhadores, inclusive “improdutivos” da educação.

Sá (1986) também justifica esta posição e usa o termo proletarianização. Para este autor, esse processo se deu ainda, na perda da autonomia do saber escolar, da organização do trabalho pedagógico e do currículo, por parte dos professores:

O resultado desse processo de transformação foi a proletarianização dos trabalhadores da educação. Não importando tratar-se de professores ou técnicos, trabalhadores públicos ou privados, foram todos expropriados de seus meios de produção e de reprodução. Nada possuem além de sua força de trabalho como qualquer proletário. O que distinguia os trabalhadores da educação dos demais proletários era o fato de concentrar em suas mãos uma condição essencial do processo de trabalho educativo – o saber escolar. Com a divisão do trabalho escolar, esse saber foi reduzido a uma parcela insignificante. Cada categoria profissional da esfera do trabalho educativo detém apenas uma parcela (SÁ, 1986, p. 27).

Santos (1989) reitera os questionamentos e defende a apropriação da ideia de trabalho docente como parte do processo capitalista tanto na prática organizativa quanto nos resultados que, neste sentido, também serviriam à reprodução do sistema. Para ele:

Há, portanto, uma cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho. Uma cisão entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho. Conseqüentemente, os diferentes tipos de interrelacionamento entre os professores ou entre os professores e alunos assumem uma forma específica de submissão dos elementos humanos aos elementos tecnológicos materiais. E é dessa cisão que provém duas questões: A primeira diz respeito ao lugar teoricamente demarcado pela separação entre os trabalhadores do ensino e os meios de trabalho e a organização do processo de trabalho, cujo lugar deve ser preenchido pelos gestores do processo de ensino, isto é, por aqueles que tem por função produzir os procedimentos técnico-pedagógicos e organizar e controlar o processo de trabalho docente. A segunda, decorrente da primeira, refere-se ao fato de, usualmente, esses procedimentos técnicos – na sua ampla acepção – serem considerados neutros. A problemática técnica ou organizacional do processo de trabalho pedagógico restringe-se ao exame de sua adequação ou racionalidade, com o intuito de aumentar a eficiência ou a produtividade do sistema (SANTOS, 1989, p. 27).

Em continuidade a estas discussões, outras pesquisas defendem que a ação docente, em virtude da divisão do trabalho e da alienação conseqüente, teria como luta uma prerrogativa tal como a da classe operária, ou seja, uma luta unificada. Muitas pesquisas se seguiram e, como em Hypolito (1991), essas condições ficaram fluidas e encontraram novas interfaces, como gênero e etnia, mas jamais retiraram a escola como espaço de trabalho capitalista e tampouco o professor como sujeito trabalhador, por um lado, proletário porque desprovido dos meios de produção, por outro lado, portador de armas poderosas da resistência contra este sistema pela natureza intelectual do seu trabalho:

O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos do processo de trabalho na escola. Concretamente, a meu ver a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está “imune” a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos (HYPOLITO, 1991, p.19).

Longe de buscar a solução destes entraves teóricos, ainda quentes no mundo acadêmico, nossa intenção em demonstrar brevemente este debate foi a de destacar que o espaço escolar teve sua inserção na discussão sobre o trabalho com a Sociologia da Educação, e especialmente no campo de estudos “Trabalho e Educação”, bem como nossa posição

teórica, já que tomamos por base a compreensão da *professorarização* docente como processo, ainda em curso, na escola, seja pública ou privada. Ou seja, enxergamos, por um lado, o professor como sujeito trabalhador e a docência como trabalho.

Decorrente disso, a proletarização e coisificação do trabalho docente se torna um processo em destaque para descortinar os problemas a que nos propomos analisar nesta investigação sociológica e, evidentemente, queremos conhecer as formas como os professores estaduais participantes de nossa pesquisa pensam e experimentam este processo. É a soma dos elementos caracterizantes da proletarização com os efeitos da precarização, que se intensificam ainda mais quando falamos dos professores de sociologia. Por outro lado, também não negamos o potencial dialético da escola, enquanto campo de tensões, conflitos, espaço de resistência. Com isso, deixamos claro que enxergamos o professor como sujeito do trabalho, mas entendemos que a constituição social desta categoria possui especificidades e peculiaridades que devem ser analisadas de perto.

A princípio, cumpre destacar o seu desenho estrutural como integrado à lógica do capital, reproduzindo seu modelo tanto internamente (como se pode observar na separação e alienação do trabalho docente no que tange à autonomia no próprio currículo), quanto de forma mais significativa ainda, em uma dimensão exteriorizante, reproduzindo o capital através de metas e resultados cada vez mais específicos, materializados na grande gama de trabalhadores voltados ao mercado neoliberal e flexível de trabalho. Será esta, com certeza, uma das indagações a serem direcionadas aos docentes, na perspectiva de compreender como dimensionam a *professorarização* (precarização + proletarização) dentro do contexto de suas carreiras.

Ainda, consideramos que a ausência do professor como sujeito trabalhador na Sociologia do Trabalho em muito se justifica pela resistência intrínseca ao debate exposto, onde o professor não é concebido como trabalhador em suas interfaces à natureza intelectual do seu ofício.

E precisamos ressaltar, sem temer parecer redundante, que a emergência dos professores como sujeitos (do trabalho) foi um objeto da Sociologia da Educação e do campo de estudos “Trabalho e Educação”. Assim como as recentes pesquisas que estudam o aprofundamento da flexibilização e da precarização do mundo do trabalho e seus reflexos no espaço escolar e que retomam o debate acerca da precarização e proletarização do trabalho docente<sup>54</sup>. Nestes novos debates, incluem-se as discussões oriundas das ciências médicas

---

<sup>54</sup> Sobre esta retomada da discussão acerca da proletarização do trabalho docente, indicamos o balanço feito por Fernandes e Orso em: FERNANDES, H. C.; ORSO, P. J. **O trabalho docente: pauperização, precarização e**

acerca do adoecimento docente, onde as relações entre precarização do trabalho e saúde do trabalhador encontram suas interfaces no que se convencionou chamar de síndrome de burnout e mal-estar docente<sup>55</sup>.

Os nossos questionamentos que se colocam junto à escola e aos professores tem a ver com a própria condição social dos trabalhadores explorados e oprimidos que ora se encontram em experiências agudas de consciência de classe, nos fazeres de greves e manifestações e ora se encontram partilhando suas existências na reprodução do sistema que os oprime, buscando um passado idealizado, um movimento que Becker (2008) sugeriu ao discutir o conceito de *outsiders*, em que o mesmo afirma que “desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele” (BECKER, 2008, p. 27).

Os indícios recolhidos da pesquisa permitiram compreender a formação de uma categoria que incorporou tanto as identidades de “tia” junto às crianças de jardim de infância quanto os compromissos históricos da emergência das classes populares propugnadas em Paulo Freire e demais teóricos da educação. A identificação do docente como um membro da família e não como um profissional, um trabalhador, parece ser uma característica desviante já que Becker (2008) afirma que “(...) muitos tipos de atividades desviantes provêm de motivos socialmente aprendidos” (BECKER, 2008, p. 41). Já as lutas trabalhistas nos parecem, até o momento, completamente embrenhadas pelas lutas políticas desse chamado compromisso histórico, tanto que Freire afirmou que “a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas que dela faz parte” (FREIRE, 1997, p. 72).

Entender a dialética da constituição cotidiana, os bastidores e as trajetórias históricas desta luta são nosso maior desafio. Defendemos que os docentes sejam sujeitos do trabalho, e também na escola, na luta social. A dimensão afetiva, missionária e subjetiva da profissão parece somar e, ao mesmo tempo, esclarecer, tantas dissonâncias, contradições e questões que implicam no próprio processo de precarização e nas suas consequências junto aos professores, sobretudo no adoecimento, no sofrimento docente e controvérsias face à mobilização e

---

**proletarização.** Dissertação de mestrado em Educação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

<sup>55</sup> Devemos retomar os conceitos a partir da análise empírica, mas, a princípio, para melhor compreensão acerca dos temas, recomendamos a leitura de ESTEVE, J. Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: Edusc, 1999.

resistência. Mesmo quando vista como trabalho, a profissão docente não recebe, por parte dos professores pesquisados, a perspectiva da alienação e da exploração de classe.

Nos poucos depoimentos que fazem referência à docência como trabalho, ela se aproxima da visão de realização de humanidade, tal qual Marx apontou como ontologia, mas destoa, de forma contraditória, do cenário materialmente observado, marcado pelas estruturas e pela lógica do capital, e portanto pela exploração, de modo que compreendemos que os professores dimensionam seu papel social junto à comunidade onde atuam, sem, todavia, observar as linhas invisíveis tecidas pelas estruturas, de cima para baixo, que os coloca também como sujeitos de reprodução do capital e de suas mazelas. Isso pode ser observado pelo impressionante depoimento da docente que apontou, como peculiaridade da profissão docente, que *“o professor é o único arquiteto que não vê sua obra acabada. Ela está sempre em construção”*. Impressiona-nos, em primeiro lugar, a referência ao arquiteto porque sua figura coincide com a metáfora utilizada por Marx (2008), entre *“o pior arquiteto e a melhor aranha”*, ao discutir a ontologia humana na sua realização pelo trabalho, no processo da objetificação de ideias prévias que, de maneira definitiva, nos distingue como humanidade das demais espécies animais.

Mas, em segundo lugar, e mais importante, nos impressionamos pelo insistente deslocamento da profissão como tal, na transferência do trabalho docente à plena realização do outro. Isto é, o trabalho docente não é visto em suas dimensões profissionais (ou é pouco visto como tal), marcadas e compostas por metodologias e técnicas a serem realizadas pelo trabalhador-professor, e que possibilitam a realização do trabalho e a sua finalização, por meio de planejamento, execução, desenvolvimento e avaliação. Neste viés, destituiu-se a profissão docente de seus arcabouços técnicos, metodológicos e científicos, resumindo-a em uma missão para servir ao outro, ao aluno. A profissão docente, na perspectiva da maioria dos professores pesquisados por nós, é motivo de realização humana, mas se realiza no outro, e não em quem executa o trabalho. Daí a maior peculiaridade apontada.

#### 4.2 PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS OBSERVADAS PELOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DE SERTÂNIA

Ao tratar do cenário recente, dos professores consultados, 16 afirmaram crer que o trabalho docente sofreu um processo sistemático de precarização nas últimas décadas. Estes docentes compreendem a precarização como processo engendrado, e não espontâneo. Nesta

questão, apenas dois assinalaram o contrário. Na sequência, questionamos quem seriam os responsáveis por tal processo na opinião dos professores e obtivemos, como resposta majoritária, “o governo”. Foram 15 professores a apontar, em questão aberta, de forma geral, “os governantes”, o “PSB no governo”, os “governos estaduais e federais”, “a negligência governamental”, entre outros nesta direção, para responsabilizar a esfera política acerca do desmonte de condições de trabalho e salários que permeiam o processo de precarização do trabalho docente. Uma minoria de três depoimentos destacou a responsabilidade das famílias e dos alunos.

Por responsabilizarem o governo e os governantes pelo processo de professorarização do trabalho docente, poderíamos supor que os professores entrevistados enxergam, na superestrutura política, as intencionalidades e as mazelas que, para nós, são principalmente de ordem estrutural, vinculado ao capital e expressas nos interesses econômicos de grupos nacionais e internacionais que representam a burguesia e engendram a reprodução do capitalismo na educação.

Todavia, há uma outra peculiaridade que deve ser apontada ao trabalho docente, ou de forma um pouco mais abrangente, ao funcionalismo público. Trata-se de observar que o governo é o patrão do professor. Isto é, o claro antagonismo de interesses de classes contemplado nas relações do mundo do trabalho convencional, sobretudo fabril, torna-se escorregadio quando se trata de servidores públicos pois a natureza do trabalho nos remete novamente à ideia de que não há extração de lucro e enriquecimento do patrão por meio de mais-valia (trabalho “improdutivo”). Daí uma maior dificuldade de enxergar os fios invisíveis da exploração. Mais um desafio em nossa defesa na inserção dos sujeitos docentes na Sociologia pela centralidade do trabalho. Assim, a despeito do caráter intelectual, da invisibilidade do conflito capital-trabalho na docência na esfera pública, para Arnaldo Mazzei Nogueira:

[...] não significa que não haja exploração direta do trabalho pelo Estado. A exploração ocorre na esfera da reprodução do capital, ou seja, nos processos de serviços e administração voltados à esfera da reprodução social e política do conjunto da sociedade de classes. A taxa de exploração do trabalho no Estado envolve a quantidade de salário em relação à jornada de trabalho e às condições necessárias de vida em sociedade, mas, não é realizada para produzir, e sim reproduzir o capital. A questão dos salários informa sobre o padrão de vida dos assalariados. Assim, as políticas de contenção dos gastos públicos para enfrentar as crises dos Estados capitalistas submetem os funcionários públicos a permanentes arrochos salariais e deteriorações das suas condições de trabalho. Qualquer proposta atual sobre um sistema de relações de trabalho para o setor público, depende do encaminhamento dessas questões da defasagem salarial, das perdas salariais históricas e da melhoria das condições gerais de trabalho (NOGUEIRA, 2005, p.10).

Com isso, compreendemos que a visão dos professores no que tange aos articuladores do processo de *professorarização* do trabalho docente coaduna com uma perspectiva material observada a partir da desvalorização salarial e da deterioração das condições de trabalho. Mas quando questionados sobre o que mais mudou no trabalho docente, no contexto do processo de *professorarização*, os professores não mantiveram a perspectiva politizada e material majoritária, e muitos retomaram suas visões mais imediatas.

Neste sentido, com maior recorrência, os relatos expressam que os professores sentiram mais as mudanças face aos alunos, no âmbito do respeito, da valorização, das formas de relacionamento. Cerca de 08 professores manifestaram que as maiores transformações no trabalho docente na SEE-PE se deram em virtude das modificações do que chamou, muitas vezes, de clientela e que entendemos ser, em primeira instância, os alunos, e de forma mais abrangente, a família e a sociedade.

As interfaces entre o trabalho docente e as mudanças dos alunos parecem complexas. Embora muitas respostas fossem diretas ao mencionar, apenas, “a clientela”, outras mesclaram contextos. Uma professora sugeriu que a mudança mais impactante na sua carreira docente é “*O aluno ter direito a tudo e não cumprir os deveres*” e outro lembrou que “*Aumentou o número de alunos em sala de aula, o desinteresse, a falta de respeito e falta de educação*”. Em ambos, apesar da menção ao aluno, podemos observar elementos da *professorarização* do trabalho docente no que tange às políticas públicas educacionais. Os depoimentos seguem nesta direção, mas há uma forte tendência em centralizar as mudanças do trabalho docente apenas no aluno e na estrutura familiar

**Quadro 11** - Tipos de Comportamentos de Alunos Associados à Desestruturação Familiar.

<b>Nº de Professores</b>	<b>Comportamentos citados</b>
04	Muita conversa; falta de atenção e concentração; Não fazer as atividades;
02	Agressividade; Desinteresse; Dispersão.
02	Desobediência; Falta de atenção; Falta de respeito.
07	Apontaram a precarização material do trabalho
03	Não tenho problema nas minhas aulas

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

Os professores que citaram a mudança comportamental dos alunos lembram a desestruturação familiar e as novas formas de sociabilidade como elementos que marcam

fraturas ou mudanças no trabalho docente, ainda sob o foco do aluno. Um dos professores mencionou que o que mais mudou na sua carreira foi “*A clientela*”. Os alunos vindos de famílias desestruturadas.

Seria bastante possível esmiuçar as falas docentes acima expostas e encontrar, nas suas entrelinhas, referências que nos levem às estruturas materiais do trabalho e sua *professorarização*, articuladas no bojo do neoliberalismo, das políticas governamentais em função dos interesses do capital e ao conservadorismo de cunho moralista. Mas esta não é a nossa primeira intenção. Queremos, principalmente, ouvir as falas docentes buscando sua compreensão subjetiva, ou seja, buscando entender como pensam os professores, e não como deveriam pensar.

Também precisamos destacar as demais observações listadas pelos professores em referência às mudanças do trabalho docente. Todos os entrevistados responderam, mas, foram cerca de 07 professores que mencionaram elementos da precarização material do trabalho docente como objetos ou motivos de transformação na carreira. Dentre estes, quatro professores sugeriram a intensificação das jornadas ou desvalorização dos salários como elementos que mais mudaram. Outros dois docentes sugeriram as condições de trabalho como o que mais mudou na profissão. Um listou falta de autonomia no trabalho docente.

**Quadro 12 - Elementos da Precarização Material do Trabalho Docente.**

<b>Professores</b>	<b>Mudanças</b>	<b>Falas</b>
04	Intensificação	<i>Existe uma sobrecarga de função: diário de classe, etc, e precarizada, pois não sobra tempo nem dinheiro para comprar e ler livros, jornais, etc.</i>
		<i>Pela intensificação do meu trabalho junto à escola sobra muito pouco tempo para outras atividades.</i>
		<i>Falta de tempo para me dedicar a assuntos do cotidiano, como lazer em geral, programas familiares e até mesmo o simples descanso é um dos principais impactos no meu dia a dia.</i>
		<i>Grande número de responsabilidades burocráticas, salário baixíssimos, desgaste mental e físico.</i>
02	Condição de trabalho	<i>Eu percebo a escola (como um todo) abandonada dependendo apenas da consciência do professor desvalorizado e sobrecarregado.</i>
		<i>Salas super lotadas, alunos despreparados, desinteressados, falta de condições físicas na escola...</i>
01	Falta de autonomia	<i>A interferência da gestão em nome da Secretaria para aprovarmos o maior número de alunos, sem critérios estabelecidos, apenas para cumprir “metas”. Quanto mais isso acontece menos autonomia eu tenho, menos o resultado do meu trabalho me pertence, menos eu me vejo e me encontro no resultado do meu trabalho.</i>
08	Mencionaram a desestruturação familiar (ver o quadro 03)	
03	Afirmaram não ter problemas (ver quadro 03)	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

Nestas falas, podemos perceber duas visões predominantes acerca das mudanças percebidas no trabalho docente pelos professores, no quadro 03 focado no aluno e no quadro 04, vinculada aos elementos da precarização material do trabalho docente. Apesar de causar certa estranheza por termos como maioria o discurso que aponta o aluno como aquele que mais significa a mudança nas condições de trabalho e que concorre no processo de *professorarização*, devemos lembrar que em diversas situações, os professores mencionaram a dimensão afetiva e missionária da profissão, fazendo crer que sua realização se dá também, e principalmente, no aluno. É provável que quando o aluno não corresponde, por motivos diversos, aos objetivos do trabalho docente, o sofrimento e a frustração se impõem, acentuando a *professorarização* do trabalho do professor, já que ela não é exclusivamente material.

A experiência dos sujeitos não se limita exclusivamente às condições materiais em que estão inseridos, mas também às complexas respostas, tão subjetivas e culturais, que se embrenham e fazem interfaces a elas, podendo passar inclusive pelo senso comum e a moral. Por isso, a mudança centrada no aluno como elemento de *professorarização* tornou-se aceitável para nossa compreensão. Aliás, ambas as visões são perfeitamente compreensíveis se analisarmos as demais manifestações do processo de *professorarização*, oscilando entre a subjetividade/afetividade e a realidade/materialidade.

Mas é preciso ressaltar alguns silêncios e ausências nas referências dos professores sobre as mudanças no trabalho docente, como forma de exercitar a dialética e produzir novas reflexões, ou seja, não temos intenção de deslegitimar as experiências docentes e os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas histórias, apenas provocar nexos e considerações. Ao discorrer acerca das tessituras materiais, econômicas, políticas e legais que provocaram e caracterizaram o processo de *professorarização* do trabalho docente na SEE-PE, buscamos desvendar nuances sociais que nos evidenciassem as intencionalidades e as lógicas operadas em âmbitos diversos. Assim, observamos os salários desvalorizados, as jornadas intensificadas, os contratos flexibilizados, as avaliações controladoras, direitos suprimidos, adoecimento.

No desvendar desse cenário, pudemos considerar as suas interfaces com a crescente integração da educação à lógica do mercado. A coisificação do professor, seguida de sua cada vez maior exploração de trabalho, nos pareceu a tônica da mudança operada em uma profissão que tem uma origem “nobre”, como salientaram alguns professores, ou burguesa, sob o ponto de vista da origem social dos professores no início do processo de institucionalização do

ensino na Europa e no Brasil. A histórica proletarização e a recente reestruturação produtiva do capital em seu viés de política neoliberal são reconhecidamente os contextos maiores da precarização do trabalho docente. Os laços que ligam a lógica capitalista de mercado ao processo de *professorarização* do trabalho docente permanecem, aparentemente, invisíveis aos olhares dos professores, constituindo-se como uma alienação que, em muito, fortalece a própria precarização e as dificuldades de mobilização.

Os professores apontaram muitos elementos que remontam às mudanças do trabalho docente, elementos visíveis, imediatos, latentes, e complexamente mesclados às consequências do processo de *professorarização*. Essas lacunas e os apontamentos limitados à superfície do objeto aqui estudado, em muito poderíamos chamar de senso comum, mas preferimos compreender como parte integrante do processo de alienação orquestrado e operado pelo entroncamento de interesses do capital, do mercado neoliberal, nos sistemas educacionais e que reverberam na formação docente do professor de sociologia, já que o trabalho docente em sua dimensão estrutural material não tem constituído objeto de reflexão e discussão nas licenciaturas, principalmente aquelas aligeiradas, tampouco em cursos de formação continuada, em programas de pós-graduação, bem como na própria sociedade, nesta mesma perspectiva.

#### 4.3 IMPRESSÕES DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DE SERTÂNIA

Os professores descreveram as péssimas condições de trabalho em que estão inseridos, mas, em muito, demonstraram a manutenção de uma visão romântica e idealista acerca da docência, e alimentam o sentimento de esperança. De um lado, desvendaram o cenário material precarizado e acreditam ter sofrido um sistemático processo de *professorarização*, engendrado de cima para baixo (pelo governo), e de outro lado, salientam o prazer e o amor que os move em sala de aula, frente à missão e realização do alunado (embora admitam a relação como conflituosa). É chegado, então, o momento de confrontarmos a *professorarização* e os sentimentos docentes.

Por isso, face às contradições apontadas, buscamos, extrair, dos professores pesquisados, suas percepções subjetivas acerca do cenário precarizados, seus sentimentos. Nesse ponto, ao entender a importância de explicitar as vozes docentes também na sua intensidade, optamos por elencar, em forma de quadro, o conjunto das falas de professores que responderam à questão no sentido de destacar não apenas a amplitude de categorias que

surgiram, mas também, sua recorrência, quando ela se deu mais de duas vezes, entendendo, portanto, ser um sentimento comum, ou ainda, comungado pelos professores. Quando perguntados sobre como se sentiam diante do processo de precarização, os docentes revelaram:

**Quadro 13** - Sentimento docente face ao processo de professorarização.

<b>Sentimento</b>	<b>Citados</b>
Desanimado (a)/ desmotivado (a)	<b>08</b>
Desvalorizado (a)	<b>12</b>
Impotente/ De mãos atadas	<b>11</b>
Decepcionado (a) /frustrado (a)	<b>13</b>
Desestimulado (a)	<b>10</b>
Triste	<b>09</b>
Incapaz	<b>08</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

Sob um ponto de vista geral, todos os sentimentos apontados nos direcionam a uma visão pessimista. Nos demais temas abordados, a análise dos sentimentos docentes possibilitou observar diferentes categorias de respostas, principalmente a dicotomia entre a visão idealista do trabalho docente e a descrição da realidade precarizadas explicitando adoecimento e sofrimento docente. No entanto, ao discorrerem sobre seus sentimentos frente ao processo específico da precarização, objeto deste estudo, não foi possível realizar uma divisão significativa de categorias, já que a imensa maioria demonstrou uma visão negativa, pessimista, desesperançada. Assim como nossas observações acerca da crise de mobilização e representatividade docente, o denominador comum de seus sentimentos é a insatisfação com o cenário da docência na SEE-PE, construído nas últimas décadas no contexto neoliberal de flexibilização, arrocho, intensificação, instabilidade, pressão avaliacionista, repressão e alienação.

Não obstante a preservação do caráter missionário, vocacional, idealizado e romântico que os docentes explicitaram ao se referirem à docência e à escola, não é possível relativizar a precarização. Ela não somente é observável pelos números, pelas leis, pelas condições materiais com as quais foram engendradas para o alinhamento da educação pública ao mercado, como também é perceptível através dos olhares e sentimentos docentes, que não se materializa apenas no absentismo, no adoecimento, mas, quando finalmente escutados, ela se

desnuda nas emoções e anseios dos professores, no desvelar do sofrimento, das angústias, de tamanha frustração e impotência, como nos revelaram. Os sujeitos professores desvelaram aqui uma nova face da precarização, não menos importante, mas subjetiva, onde precarização passa também a ser caracterizada pelo nível de sofrimento e desesperança dos trabalhadores.

No exercício de aprofundamento das falas de professores, convidamos os entrevistados a dizer o que pensaram do questionário, sobre a pesquisa e o que deixamos de abordar sobre o tema. Sentimos que, diante de uma entrevista de nove páginas, que entre perguntas abertas, tantos itens e subitens, continham quase cem questionamentos, os professores entrevistados evidenciaram algum cansaço. Mesmo assim, vislumbramos uma cumplicidade, um espaço de compartilhamento de esperanças, utilizado pelos sujeitos para um pequeno desabafo, uma crítica ou elogio, um apontamento espontâneo que nos inseriu num diálogo e demonstrou que os professores creem que a divulgação de suas condições e sentimentos pode trazer-lhes alguma nova possibilidade.

Nesse contexto, uma professora nos alertou que faltou, no questionário, “*Destacar mais a falta de apoio da família que ultimamente joga para a escola a educação de seus filhos*”. Outro salientou que era preciso falar mais do contexto do aluno, ao dizer “*Relação entre professor e aluno, o universo em que se encontra o aluno - pais preso, mãe prostituta...*”. Ainda nesta direção, um docente lembrou que não se discutiu “*a questão do respeito mútuo entre os colegas*”, sugerindo que este problema possa ser relevante para o trabalho docente.

Em outro viés, um professor elogiou a pesquisa, afirmando que “*Atendeu as expectativas e abordou problemas cotidianos atuais e as mudanças no decorrer do tempo*”, assim como a professora que advertiu “*Achei cansativa a pesquisa, mas necessária. Obrigada por nos escolher para sua pesquisa*”. Além deles, outros professores salientaram a importância da pesquisa que estavam participando, como o professor que afirmou “*A carreira docente está desvalorizada pela sociedade. A pesquisa é excelente*”. Sob esta abordagem, destacamos ainda o relato do professor que afirmou: “*É sempre muito bom participar de pesquisas que a gente sabe que futuramente nos trará retornos ou pelo menos nos faz refletir sobre nossa atuação dentro da sociedade que mais nos humilha do que nos apoia. A profissão docente tem perdido muito*”.

As falas docentes em espaço aberto dos questionários pareceram-nos, algumas vezes, um pedido de socorro, denúncia, face à teimosia da esperança que, por vezes, esteve explícita, e por vezes, incutida como apelo. Pelas críticas, elogios e nos desabafos, compreendemos e reafirmamos o sentido da própria pesquisa, da ciência, que precisa causar impactos, gerar

desconfortos ou movimentos que possibilitem reflexão e ação, principalmente porque estamos comprometidos com a perspectiva de que o professor é sujeito do trabalho e esta discussão é premente quando se visa à mudança. Mesmo antes de elaborar análises, estávamos satisfeitos com as situações, por vezes constrangedoras, que causamos nas escolas estaduais de Sertânia durante os meses onde professores eram provocados a descrever e pensar acerca do cenário de trabalho, das suas condições laborais, de suas angústias e dos sentidos que atribuem a tudo isso.

É possível que os professores remexeram em suas memórias e suas percepções e, por algum momento, após testemunharem ou responderem os questionários à pesquisa, tenham ponderado sobre não ser natural ter três empregos, sobre não ser salutar lecionar nos três períodos do dia, sobre não ser justo receber uma remuneração muito inferior a outras profissões que reúnem os mesmos critérios do magistério público, sobre as mudanças em suas trajetórias profissionais e como nem tudo se encaixa quando afirmamos que nos realizamos pelo aluno, mas nos frustramos na mesma dimensão, quando se tem um cenário muito mais complexo a ser desvendado e compreendido.

No mais, não seria exagero afirmar que, ao enfrentar o extenso questionário ao final de um dia de trabalho, os professores revelaram mais uma faceta da resistência docente, do fôlego no esforço em serem ouvidos, mesmo cansados e desanimados. Assim, ainda sem o escopo de conclusões, o desafio da reflexão entre os próprios sujeitos já estava alcançado. Restam ainda muitos outros, porque, embora convictos de que a professorarização se estruturou de maneira intencional e com tal agressividade, e embora imersos entre os sentimentos de frustração e apatia docentes evidenciados pelos que nos desvelaram seu cenário e suas angústias, compartilhamos com eles as mesmas esperanças que por vezes criticamos como idealismo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar dessa pesquisa, entendemos que o docente é sujeito social do trabalho e que a docência é trabalho (MARX, 2008), que pode ser distinguido como trabalho produtivo e trabalho improdutivo ao capital, embora os limites entre eles estejam, atualmente, cada vez mais frágeis e tênues. Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Quando o trabalho não produz mais-valia para o capital, não é trabalho produtivo. Essa distinção mostra que um mesmo trabalho pode ser produtivo e improdutivo, dependendo de sua subordinação ao capital.

Em meio ao entendimento da docência como trabalho e do professor como sujeito do trabalho, surge a discussão sobre a inclusão da sociologia no Ensino Médio do Brasil. Por que incluir a Sociologia nos currículos de Ensino Médio? Os argumentos para sua inclusão são os mais variados e refletem concepções sobre educação, sociedade e sobre a própria concepção da Sociologia enquanto ciência e do seu papel na sociedade contemporânea. Entre fraturas e continuidades da Sociologia, é possível dizer que o professor é, antes de tudo, um trabalhador. E como trabalhador, sua profissão oscilou em termos de valorização material e social de acordo com os contextos e lugares históricos, mas nunca se apresentou com grande prestígio, não sem oscilações. Todavia, o que parecia destacar a categoria docente dos demais trabalhadores, desde os escravos antigos até os operários modernos, era a natureza intelectual do trabalho que presumia um privilégio frente aos demais trabalhadores, sobretudo os braçais, e autonomia no trabalho.

Desta maneira, percebemos que a *professorarização* do trabalho do docente de Sociologia tornou-se uma questão crucial a partir da junção e sobreposição dos elementos como: empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade. Estes elementos, ao relacionarem e se sobreporem, constituem o cenário material da *professorarização* docente na conjuntura neoliberal no Brasil, no estado de Pernambuco e em Sertânia e se relacionam com outras questões, como condições laborais críticas (materializadas, por exemplo, no aumento do número de alunos por sala), a cultura avaliacionista pautada na “qualidade total” e na meritocracia e a progressiva perda de direitos do trabalho, tornando-o mais precário a cada dia.

Ao analisarmos os caminhos do processo de *professorarização*, bem como suas consequências, observamos que o quadro material é agravado por situações de estresse, pela doença, pelas condições de violência, pelo avaliacionismo e por uma política de bonificação por resultados que constrói o simulacro da meritocracia em meio a esse cenário. As

consequências da *professorarização* reproduzem a proletarização, porque o adoecimento e a violência não paralisam o trabalho docente, mas passam a constituir novos entraves para a sua realização. Todavia, ali encontramos indícios que questionam o senso comum, ao percebermos que o recebimento do bônus não provocou, automaticamente, uma fratura entre os professores. Ao contrário, observamos que, embora a política de bonificação seja promovida num sentido de fragmentação, ela possibilitou um olhar crítico à política, senso de justiça moral e solidariedade entre os sujeitos.

Um dos pontos que nos chamou a atenção foi o fato de que todos os entrevistados afirmaram terem feito curso de formação continuada em níveis de especialização, mas somente 01 em nível de mestrado e nenhum doutorado. Um dado interessante é que nesse universo somente dois professores têm curso de especialização *lato sensu* em Sociologia, todos os outros se especializaram em sua área de formação, reforçando uma das características mais fortes do processo de *professorarização*, a falta de importância atribuída à Sociologia. Vale salientar que a progressão por via acadêmica do docente na SEE-PE é pouco valorizada, financeiramente e estruturalmente. Os esforços para uma formação e, conseqüente progressão, em nível de *strictu sensu*, é dificultada pela SEE-PE que impede os afastamentos dos professores para estudo e, o acréscimo financeiro correspondente a apenas 15% de aumento salarial após a conclusão dos cursos, o que, conjugado com o distanciamento, já observado aqui, entre os professores e as universidades públicas, provocam o estancamento do processo de formação continuada dos professores.

O tema da valorização (e desvalorização) docente, tão presente nas falas dos professores entrevistados, é outro ponto de reflexão de nossa pesquisa. É possível perceber que os professores não se limitam às questões materiais para apontar a dimensão da desvalorização do trabalho docente. Em inúmeras falas, esse conceito esteve ligado ao reconhecimento social, ao respeito recebido dos alunos, dos pares e da comunidade, e à importância do papel social exercido pelo professor. Também compreendemos que a materialidade das relações estabelecidas no campo do trabalho está profundamente imbricada ao reconhecimento social, mais subjetivo. A desvalorização dos salários docentes, reconhecida aqui pelo conjunto de professores consultados, foi dialeticamente relacionada à sua desvalorização subjetiva. Ao mesmo tempo em que incidiu na diminuição da valoração salarial, o (menor) reconhecimento se constituiu também fruto dela.

Diante do entendimento de que os professores se constituíram historicamente como uma categoria profissional que se diferencia das demais não apenas pela natureza do trabalho (improdutivo/intelectual), mas por tantos elementos que se colocaram no decurso da história

desta categoria, como a origem social, a proletarização, as influências religiosas (missionária) e essa desvalorização social, material e simbólica, realizamos um mergulho refletir os olhares e sentidos atribuídos aos sujeitos sobre as questões do trabalho.

Entendemos que os professores enxergam o cenário conturbado, mas atribuem sentidos exteriores à docência e à escola, em muito voltado à missão de servir ao outro, e nem sempre sob o ponto de vista militante da transformação, caracterizando a falta de formação política dos professores, e, até mesmo a falta de formação técnica dos mesmos. Daí consideramos que o processo de *professorarização* do docente de Sociologia se materializa na ausência de professores formados na área, na falta de formação continuada, na possibilidade de um professor, independentemente de sua área de formação, lecionar Sociologia, na rotatividade de professores ministrando aulas de Sociologia gerando uma despolitização da disciplina e no tratamento dispensado à disciplina pelas escolas, colocando-a apenas como um mecanismo de complemento de carga horária de professores, caracterizando a baixa qualidade no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

A *professorarização* é um termo que utilizamos para explicar o processo de precarização no universo docente além de suas características “habituais”. São situações que não afetam tão intensamente os professores das disciplinas tidas como “clássicas” e intocáveis na escola, como Português e Matemática por exemplo.

A *professorarização* do docente de sociologia se dá como uma precarização, instituída pelas políticas neoliberais no âmbito do ensino. Tais políticas aprofundam o cenário de precarização da Sociologia no Ensino Médio são impensáveis quando falamos das disciplinas consolidadas no Ensino Básico como Português, Matemática, História e Geografia e dificultam a consolidação da Sociologia nos currículos do Ensino Médio do Brasil.

A descrição e no desvelar desse cenário da *professorarização* do trabalho do docente de Sociologia na SEE-PE, por meio de dados e dos relatos de professores que atuam em Sertânia/PE, nas suas quatro escolas estaduais, bem como na escuta/leitura atenta dos sentimentos docentes, muitas vezes nos indignamos, nos frustramos, rimos e nos decepcionamos nas falas de esperanças. Depositam suas histórias e suas angústias e compartilham conosco suas experiências de onde foi possível retirar esse trabalho de pesquisa. Podemos constatar que há um processo de *professorarização* do docente de sociologia em curso, agindo de forma “simbólica e violenta”, e, que nossos professores têm se mantido firme entre a prática docente, permeada de saberes e idealizações, e um cenário de empobrecimento, aceleração e intensificação do trabalho, instabilidade, competição,

violência, doença e apatia coletiva. É assustador. E nesse cenário volto a perguntar: E pode piorar professor?

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Sandra Ferreira. **Escola: as imagens que as representações sociais revelam.** Campinas, 2005. Tese (Doutorado apresentada à Faculdade de Educação) Pontifícia Universidade de Campinas, PUC – SP, 2005.

ALBUQUERQUE, Ulysses Lins de. **Moxotó Brabo (Aspectos histórico-sociológicos e folclóricos de uma região brasileira).** Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1960.

\_\_\_\_\_. **Um Sertanejo e o Sertão (Memórias).** Rio de Janeiro: José Olimpio, 1957.

ANDRADE, M. **O empalhador de passarinhos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1972.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez / UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria Aparecida Moraes (orgs.) **O Averso do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado – compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.** Trad. Gilka leite Garcia, Luciana Axhe. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 60, São Paulo, fev. 1987.

ASSUNÇÃO, Ada e OLIVEIRA, Dalila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente.** 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudo da sociologia do desvio.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOING, Luiz Alberto. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes.** Rio de Janeiro, 2008. 190p. Tese (Doutorado apresentado ao Departamento de Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle.

BRASIL. **Lei 11.684**, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/05/2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.. Disponível em: [www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra). Acesso em: 12/08/2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 12/08/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. vol.3. Brasília, DF: MEC, 2006.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. Recuperando a memória: organização do trabalho do magistério público estadual paulista - 1933/1990. **Org & Demo (Marília)**, Marília, v. 2, n. n. 1, p. 73-86, 2001 (b).

CASTRO, A. M.; DIAS, E. **Introdução ao pensamento sociológico**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1978.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. O que é ser educador hoje? In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

DAHENDORF, Ralf. **O Conflito Social Moderno**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola.; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, mar 2011, p. 88-101.

FERREIRA JR, Amarilio, BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Movimento de professores e organizações de esquerda na ditadura militar. In: **Anais do Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil – Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores**. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** — saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114. out.-dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um re (exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 1986.

GATTI, Bernardete, BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIGLIO, A. **A sociologia na Escola Secundária:** uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50. 1999. 88f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro/IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.

GOUVEIA Cristiane e NETO Sérgio C. de Gouveia. Contratação do Professor Primário: da Era Pombalina ao Regime Militar. **Rev. EDUCA**, Porto Velho (RO), v.2, n.4, pp. 18-39, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista Teoria & Educação**. Porto. Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

JAPIASSU, Hilton. **O mito de neutralidade científica.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JÓIA, Orlando (coord.). APEOESP dez anos – 1978/1988. **Memória do movimento dos professores do ensino estadual paulista.** São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1993. (mimeogr.)

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 315 f. 2009.

LESSA, Sergio. **O processo de produção/reprodução social:** trabalho e sociabilidade. Brasília: CEAD, 1999.

LIEDKE FILHO, E. D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;

MARTINS, C. B. **O que é sociologia?** 38ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 100-127, jan./abr. 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v.1. 23.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. Trabalho estranhado e propriedade privada. *In: Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENEZES, W. F. O “processo imbecilizador”: proletarização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. *In: VII SEMINÁRIO DO TRABALHO*, 2010. **Anais**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret2010/trabalhoscompletos-viist-2010.html>. Acesso em: 10/08/2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. 2000. 158f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MONTEIRO, José Marciano (Comp.). Pierre Bourdieu (1930-2002). *In: Teoria Social*, Curitiba, v. 1, n. 1, p.190-201, 2016. Edições NEP.

NASCIMENTO, Talita Almeida e OLIVEIRA, Sidinei Rocha. Os Sentidos do Trabalho no Serviço Público: Uma Perspectiva Geracional *In: ANAIS DO XXXVII ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD 2013*, Rio de Janeiro, Setembro de 2013.

NETO, Cacildo; BARROS, Jaqueline; JUNIOR Reginaldo, MARIANO, Valquíria. Capitalismo contemporâneo, crise burguesa e o trabalho profissional do assistente social: dilemas, desafios e resistências. **Revista Debate & Sociedade**. Uberlândia. Vol 1. nº 1, p. 40-54, 2011.

NOGUEIRA, A. J. F. M. Relações de trabalho no setor público. *In: Anita Kon. (Org.). Indústria, Trabalho e Tecnologia: Subsídios à Política Pública*. São Paulo: CAPES / EITTPUCSP, p. 7-36, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. **“PROFESSOR, VOCÊ TRABALHA OU SÓ DÁ AULA?”** Um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente. São Paulo. Editora CRV, 2019.

PERNAMBUCO. **Decreto Nº 40.599, de 03 de Abril de 2014**. Aprova o regulamento da Secretaria de Educação e Esportes até os dias atuais. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=11678&tipo=>. Acessado em 15/10/2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008.** Institui o Bônus de Desempenho da Educação – BDE. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 2008d. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5196>. Acesso em: 09/11/2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial out. 2004. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>. Acesso em: 11 de dezembro de 2019.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 57, p. 20-27, maio de 1986.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1203-1225.

SANTOS, I. G.; MEDEIROS, J. S. Formação e valorização docente no império brasileiro. In: **Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas**, 2010, Alagoas. Anais. Alagoas, 2010. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/formacao-e-valorizacaodocenteno-imperio-brasileiro.pdf>. Acesso em: 07/06/2019.

SANTOS, M. B. **A sociologia no contexto das reformas educacionais:** um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio. 2002. Disponível em: [www.grupos.com.br](http://www.grupos.com.br). Acesso em: 04/07/2019.

SANTOS, Oder José dos. Organização do Processo de Trabalho Docente: uma análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, p.26-30, dez., 1989.

SARANDY, F. M. S. **O ensino de sociologia na escola média brasileira:** as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In: 4º SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, Universidade Federal Fluminense/ UFF, Rio de Janeiro, março de 2011.

SARANDY, F. M. S. **O ensino de sociologia na escola média brasileira:** as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In: 4º SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, Universidade Federal Fluminense/ UFF, Rio de Janeiro, março de 2011.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Professor: limites e possibilidades de intervenção social e auto-realização no trabalho. **Trabalho & Educação (UFMG)**, Belo Horizonte, v. 16, nº 1, p. 61-74, 2007.

SINTEPE. **Jornal Semanal do trabalhador.** 2017. Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4494-jornada-semanal-de-trabalho>. Acesso em: 14/11/2019.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico da Educação Básica em Pernambuco.** 2019. Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/campanhas/2018-08-30-18-18-33/4793-2018-08-31-11-19-52>. Acesso em: 22/01/2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo.;TAVARES, Tais Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 269-284, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter 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./abr. 2008.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez Editora, 2009. Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF. v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ZARIAS, Alexandre. FERREIRA, Fabiana. FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o Ensino Médio público em Pernambuco. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF.** v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.