

## Condição do trabalho docente: *experiências de professores/as do ensino médio*

**The condition of teaching work:**  
*experiences of high school teachers*

**Condición del trabajo docente:**  
*experiencias de profesores/as de secundaria*

 **SUE ELEN LIEVORE\***

Rede Municipal de Ensino da Serra, Serra- ES, Brasil.

**RESUMO:** O presente artigo analisa a constituição da categoria docente como classe trabalhadora no contexto de desmonte dos direitos sociais, notadamente a partir de 2016. Para tanto, apresenta e discute dados de uma pesquisa realizada entre 2019 a 2021, coletados em entrevista semiestruturada junto a 12 professores/as e um *survey* respondido por 204 docentes de ensino médio de uma rede pública de ensino. Na experiência desses/as professores/as, é possível perceber que demonstram disposição para constituírem-se como classe, na medida em que refletem sobre suas condições de vida e trabalho, reconhecem a relevância e aderem aos instrumentos de luta coletiva constituídos historicamente pela classe trabalhadora na defesa de uma educação pública e de qualidade.

*Palavras-chave:* Política Educacional. Trabalho Docente. Classe social.

**ABSTRACT:** This article analyzes the constitution of the teaching category as a working class in the context of the dismantling of social rights notably from 2016 onwards. To do so, this research presents and discusses data from a survey carried out between 2019 and 2021, which was collected through a semi-structured interview with 12 teachers and a survey answered by 204 high school teachers from a

\* Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino da Serra. Secretária executiva no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. *E-mail:* <suelievore@gmail.com>.

public-school network. In the experience of these teachers, it is possible to perceive that they demonstrate willingness to constitute themselves as a class as they reflect on their life and working conditions, recognize the relevance and adhere to the instruments of a collective struggle historically constituted by the working class in defense of a public and quality education.

*Keywords:* Educational Policy. Teaching Work. Social class.

**RESUMEN:** Este artículo analiza la constitución de la categoría docente como clase trabajadora en el contexto del desarme de los derechos sociales, especialmente a partir de 2016. Para ello, presenta y discute datos de una búsqueda llevada a cabo entre 2019 y 2021, recolectados en una entrevista semiestructurada a 12 docentes y una encuesta respondida por 204 profesores/as de secundaria de una red pública de enseñanza. La experiencia de estos/as docentes permite percibir que demuestran voluntad de constituirse como clase, en la medida en que reflexionan sobre sus condiciones de vida y de trabajo, reconocen la pertinencia y se adhieren a los instrumentos de lucha colectiva históricamente constituidos por la clase trabajadora en defensa de una educación pública y de calidad.

*Palabras clave:* Política educativa. Trabajo docente. Clase social.

## Introdução

A literatura do campo da política educacional revela o impacto das transformações operadas no contexto histórico atual, em que reformas neoliberais procuram inibir a ação coletiva e organizada dos/as trabalhadores/as, assim como intensificam a precarização do trabalho docente. Essas reformas são orientadas pelos princípios da Nova Gestão Pública – NGP, que são pautados na racionalidade do mercado e remetem a uma perspectiva de gestão escolar de controle e responsabilização dos/as professores/as pelo desempenho discente, sem considerar as condições objetivas de realização do ato de ensinar.

Desde o último quartel do século XX, *grosso modo* caracterizado pelas reformas neoliberais e pela crise da sociedade salarial – e, mais recentemente, pelas mudanças na lei trabalhista e a pandemia da COVID-19 –, projetaram-se mais mudanças nas relações de trabalho, que fragilizam a organização dos/as trabalhadores/as. A Reforma Trabalhista aprovada em 2017 representa a desproteção social do/a trabalhador/a, pois permite o

crescimento da terceirização, a ampliação dos contratos temporários, intensificando a precarização do trabalho e o enfraquecimento do poder dos sindicatos (KREIN, 2018). No campo educacional, de forma atrelada ao contexto de golpe institucional e político de 2016, a reforma do ensino médio representa esse retrocesso, na medida em que permite a contratação de profissionais sem formação em licenciatura para atuarem como professores/as (considerando apenas a experiência profissional) e a redução das disciplinas curriculares que tendem a inverter a prática docente assentada na titulação da carreira. Além disso, a reforma promove a interferência de grupos privados na educação pública, induz políticas de formação esvaziadas dos fundamentos da educação e incentiva a adoção de critérios meritocráticos para premiação e punição das escolas (FREITAS, 2018).

Mas é bom lembrar que essas reformas são enfrentadas por uma categoria com memória de lutas por melhores condições de trabalho e por uma escola pública, laica, gratuita e democrática. Portanto, podemos entender que os/as professores/as têm uma experiência social próxima dos/as demais trabalhadores/as, pois se organizam coletivamente em associações, sindicatos e adotam os instrumentos de luta constituídos pela classe trabalhadora, como protestos, greves etc. (VICENTINI & LUGLI, 2009).

No atual momento de desmonte do direito ao trabalho e à educação, é fundamental recompor as experiências de organização dos/as trabalhadores/as como dispositivo de luta e resistência coletiva. Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis recuperar historicamente os processos de organização e luta coletiva empreendidos pela categoria docente, conhecer como os/as docentes vivem na atualidade, refletem e agem, para identificar as experiências dos/as trabalhadores/as e observar o quanto se aproximam ou se afastam de uma consciência de classe, em um mundo cada vez mais adverso à organização social. Ou até mesmo para identificar as ‘sementes plantadas’, como reações organizadas ao que está posto para a escola pública.

Este artigo objetiva refletir sobre as tensões que perpassam a constituição histórica da classe trabalhadora docente no Brasil – o processo de *fazer-se classe*.

### **Aspectos históricos dos direitos sociais no contexto brasileiro e formas de resistência**

A sociedade brasileira passou a conviver com mecanismos de proteção social aos/as trabalhadores/as, característicos da sociedade salarial, somente no final do século XX. Importa ressaltar que essa proteção se configurou eminentemente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/1988. Esse marco legal foi aprovado a partir da ampla mobilização social de associações, entidades sindicais e movimentos sociais, sendo uma conquista relevante. A perspectiva de ampliação dos direitos sociais abre uma janela histórica para a diminuição das desigualdades sociais pujantes na sociedade brasileira, e os/

as trabalhadoras/as docentes são atores/atrizes nesse processo em busca de direitos sociais e educacionais. Mas esse percurso não se deu de maneira linear e nem progressivamente.

Colocar o marco analítico na década de 1990 é importante, porque foi um período marcado pela reestruturação produtiva global, com uma agenda do Estado voltada para o recuo das conquistas legislativas impressas na CF/1988. As políticas educacionais foram marcadas pela lógica da Nova Gestão Pública, que orientou um projeto reformista assentado nos princípios relacionados à produtividade, excelência, eficácia e eficiência, a partir de uma concepção de escola como local da “gestão do trabalho e da pobreza” (OLIVEIRA, 2000; 2004). É notável também, nesse período, a interferência de organismos internacionais como o Banco Mundial de Reconstrução e Desenvolvimento – BM no planejamento e financiamento das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2000). Esse processo indica um distanciamento da concepção da educação como direito social a ser estabelecido de forma igualitária e com qualidade, numa perspectiva assentada na garantia de uma formação humana e cidadã.

Diante dos ataques à educação pública como direito social, a luta dos/as trabalhadoras/as docentes foi fortalecida pela alteração do caráter político – ressalvadas as tensões nesse processo – das associações de professores/as, que foram transformadas em sindicatos, sob a coordenação nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, bem como pela atuação das associações científicas que organizavam os professores/as do ensino superior em nível nacional, por exemplo, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Andes. Os/as professores/as do ensino superior, no âmbito da Andes, buscavam produzir, discutir e divulgar diagnósticos, análises, críticas e formulações de propostas voltadas para implementação de uma educação pública e de qualidade. As associações de professores/as da educação básica, inicialmente, focavam suas reivindicações na pauta salarial e, progressivamente, foram incorporando pautas políticas em suas lutas (SAVIANI, 2008). Dessa forma, os/as professores/as buscavam desenvolver atividades coletivas que os aproximassem das famílias e dos/as estudantes, fortalecendo a identificação com a comunidade escolar e a reflexão em torno dos problemas e de ações que pudessem ser adotadas diante da realidade vivida (SOUZA, 1993).

Na década de 1990, as assembleias realizadas pelos sindicatos chegavam a reunir seis mil professores/as e denunciavam o alinhamento dos governos à lógica neoliberal que, aplicada ao serviço público, prejudicava a garantia ao direito à educação pública e de qualidade. Da mesma forma que os/as demais trabalhadores/as, os/as professores/as vivenciavam o arrocho salarial, a flexibilização das relações de trabalho, a extinção de postos de trabalho e a terceirização. O ataque à educação pública e de qualidade é observado também pela redução de vagas na educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 2005). A experiência sindical fortaleceu o debate público, sendo o direito à educação incorporado por amplos setores sociais a partir de diferentes sentidos, o que confere sua centralidade nas disputas políticas no campo educacional e no processo de luta de classes ainda hoje.

A prática docente de compartilhamento de experiências marca a dimensão coletiva do trabalho docente, o que traz a identificação de interesses comuns em um determinado contexto social e político vivido em relação com os projetos pedagógicos da escola pública. Se, por um lado, as políticas neoliberais tentam impor valores vinculados a individualização e competição, por outro, o ato educativo é caracterizado pela convivência com os valores da coletividade e por trocas de experiências. Não obstante as disputas tensionadas no quadro de avanço neoliberal, as experiências fortalecem a atuação dos sindicatos docentes, das entidades acadêmicas e dos movimentos sociais que atuam em defesa da escola pública, guiadas pelos princípios e valores democráticos. Dessa forma, no contexto da década de 1990, tais entidades se organizaram de forma a influenciar a implementação de políticas educacionais que pudessem garantir os avanços postos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse sentido, os/as docentes se organizaram para interferir na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – LDB, aprovada como Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CURY, 2016).

Essa atuação institucional marcou a experiência social da categoria docente e indica um comportamento como classe, fortalecida pelo reconhecimento do direito a sindicalização e greve estabelecido na CF/1988 e garantido a partir da constituição dos sindicatos municipais, estaduais e da CNTE vinculada à Central Única dos Trabalhadores – CUT. Nesse movimento, importa registrar que, em 1993, a sindicalização da área da educação no âmbito do setor de serviços da CUT correspondia a 31% do total de sindicalizados/as (RODRIGUES, 2011). Historicamente, a atuação institucional das entidades sindicais docentes na década de 1990 indica uma mudança cultural na atuação política da categoria, assim como ocorreu com os/as demais trabalhadores/as na mesma década. Como marco desse processo, registram-se importantes conquistas que remetem aos princípios constitucionais democráticos no corpo da Lei n. 9.394/1996, quais sejam: a determinação de que a educação escolar seja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; valorização dos/as trabalhadores/as docentes; a gestão democrática do ensino público; e a garantia de padrão de qualidade.

Nos anos 2000, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva buscou desenvolver um planejamento de forma mais integrada entre os entes federativos, com o objetivo de conferir uma perspectiva mais sistêmica da educação. No entanto, a implementação de políticas mais articuladas entre o governo federal e os estados e municípios esbarrou em problemas estruturais que atravessam o Estado brasileiro, por exemplo, as tradicionais práticas políticas assentadas no patrimonialismo, no clientelismo e nos limites orçamentários dos entes federativos (FERREIRA, 2015; 2013); ademais, houve a interferência de organizações do setor privado subordinando os sistemas municipais de ensino aos seus interesses (FONSECA, FERREIRA & SCAFF, 2020). Os limites orçamentários dos estados e municípios

também causavam prejuízo ao planejamento da educação e à implementação de mecanismos de proteção social no âmbito das relações de trabalho. Os avanços alcançados nesse período resultaram dos esforços coletivos dos movimentos sociais e sindicais da educação, que obtiveram conquistas legislativas importantes voltadas à valorização dos profissionais da educação como, por exemplo, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei n. 11.738, de 2008. Mas as desigualdades regionais e a ausência de um financiamento adequado dificultaram a implementação dessas políticas de valorização, sobretudo em um país onde estava instalado o quadro de precarização do trabalho docente.

Em 2014, durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2014) – após um longo período de tramitação e intensa participação dos movimentos sociais, entidades sindicais e demais setores da sociedade civil –, um importante passo foi dado na tentativa de corrigir essas disparidades. A aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), em especial das metas 15, 16, 17, 18 e 20, pôde induzir a implementação de políticas de valorização dos/as trabalhadores/as docentes, assegurando a formação em nível superior de todos/as professores/as em curso de licenciatura; a equiparação do rendimento médio do magistério ao dos/das demais profissionais com escolaridade equivalente; e a elaboração de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica, a partir dos critérios estabelecidos na Lei do Piso n. 11.738/2008 (AUGUSTO, 2015). A meta 20 prevê ainda a ampliação do investimento público em educação pública, de forma a atingir 10% do Produto Interno Bruto – PIB, mecanismo considerado fundamental para o cumprimento das metas contidas no Plano, principalmente nas diretamente relacionadas às políticas de financiamento da educação básica, de continuidade do Fundeb e de implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ (CURY, 2018).

Mesmo diante da intensa pressão social para a garantia do direito social a uma educação pública e de qualidade, alguns governos ainda preferem ignorar os princípios legislativos e não demonstram disposição em negociar com a categoria docente. É o que percebemos em alguns estados brasileiros nos quais a categoria realiza movimentos grevistas reivindicando o cumprimento da Lei do Piso n. 11.738/2008 e é atacada por um aparato midiático que criminaliza a luta dos/as professores/as (CERQUEIRA, 2014). Esse fato revela a indisposição de alguns governos em garantir os direitos sociais estabelecidos na CF/1988, tanto de uma educação pública e de qualidade quanto do direito à greve.

## **Desmonte dos direitos sociais no contexto brasileiro**

Os direitos sociais tornaram-se ainda mais ameaçados desde o golpe político, jurídico e parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff (2014-2016) (SILVA FILHO, 2018). Assim como em outros países da América Latina, o golpe foi uma estratégia utilizada para derrubar os governos que investiam em políticas sociais de combate às históricas

desigualdades sociais, para, enfim, atender aos interesses econômicos transnacionais de apropriação da riqueza nacional do país.

O golpe serviu para fortalecer as políticas de cunho neoliberal, e o governo de Michel Temer (2016-2018) atuou de forma a privilegiar os interesses da classe dominante, com a adoção de medidas que retiraram os direitos da classe trabalhadora. A primeira medida foi a aprovação de um novo regime fiscal, que estabeleceu um limite para os investimentos da União nas políticas públicas ao longo dos próximos 20 anos. Ao mesmo tempo em que o governo restringiu os investimentos nas políticas públicas, ignorou as despesas financeiras realizadas para pagamento de juros e amortização da dívida pública, que consomem 45% do orçamento geral da União (DIEESE, 2016, s/p).

Nesse contexto, foi aprovada a reforma trabalhista que ampliou as possibilidades de trabalho temporário e flexibilizou as relações de trabalho nas empresas terceirizadas, alterando substancialmente a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, marco histórico na conquista da proteção social e dos direitos dos/as trabalhadores/as (KREIN, 2018). Os mecanismos de proteção laboral conquistados pelos/as trabalhadores/as ao longo do século XX foram desmontados a partir de um discurso de ‘inovação’ e de necessidade de ‘respostas mais ágeis’ às instabilidades da economia globalizada. Na prática, a flexibilização das relações de trabalho representa a desproteção dos/as trabalhadores/as em face da uma grave crise do capital.

O desmonte dos direitos sociais objetiva enfraquecer a solidariedade entre os/as trabalhadores/as e, no campo educacional, afeta tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as. A reforma do ensino médio, aprovada por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pode ser citada como exemplo desse processo, pois procura induzir a implementação de políticas educacionais assentadas na lógica da Nova Gestão Pública (BRASIL, 2017). Essa reforma pode ser caracterizada como uma ofensiva da classe dominante para adequar a formação dos/as jovens brasileiros/as à lógica do trabalho flexível e restringir seu acesso a uma educação pública de qualidade, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e voltada para a integração “de forma orgânica e consistente das dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar” (KUENZER, 2017, p. 333). A reforma do ensino médio afeta os/as professores/as por meio de políticas que induzem ao acirramento da precarização do trabalho docente, porque traz no seu bojo a quebra da noção de carreira e de formação profissional, quando flexibiliza o trabalho, o currículo e autoriza o ‘notório saber’.

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, a lógica neoliberal foi intensificada e o Estado brasileiro deixou de atuar na mediação dos conflitos de interesses entre classes, atuando de forma a favorecer somente os que estão no topo da pirâmide de renda e riqueza (DIEESE, 2019, s/p). A atuação sistemática do atual governo busca desconstruir os direitos sociais por meio de tentativas sucessivas de alteração da CF/1988 e da imposição de medidas autoritárias e inconstitucionais (AMARAL *et al*, 2021).

Com relação às políticas educacionais, as ações do governo Bolsonaro apontam para o fortalecimento de uma concepção educacional vinculada aos preceitos neoliberais de organização social, assentados na defesa de uma escola voltada para a produção de serviços educacionais com o objetivo de atender os desejos dos indivíduos livres em suas escolhas. As escolas, assim como as demais instituições públicas, devem ser pautadas “pelos demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional” (LAVAL, 2019, p. 109). O discurso de modernização alinhado a esse projeto pretende eliminar as dimensões políticas da escola pública, relacionadas aos conflitos de interesses, valores e ideais, transformando o capital ético educacional num simples recurso privado de escolha pessoal, que vale tanto quanto qualquer outro, a partir do cálculo das competências e da mensuração dos desempenhos (LAVAL, 2019).

No contexto mais recente, a pandemia da COVID-19 favoreceu os processos de retirada de direitos e precarização do trabalho docente, pois intensificou alguns processos que já eram observados, como a substituição dos/as trabalhadores/as por máquinas programadas para diminuir a intervenção humana, como plataformas, aplicativos e teletrabalho (SANTOS & JAKOBSEN, 2020). A necessidade de interrupção das aulas de forma presencial fez com que gestores/as e profissionais da educação adotassem, de forma abrupta, o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto – em muitos casos, sem o suporte técnico necessário e sem planejamento. Essa nova realidade escancarou as desigualdades sociais e educacionais relacionadas à falta de acesso dos/as estudantes e dos/as docentes a suportes tecnológicos, além da situação de vulnerabilidade vivida pelas famílias. Os/as docentes precisaram buscar outras formas de ensino, assentadas na variedade de materiais didáticos e de avaliações, que privilegiassem a participação ativa dos/as estudantes. Esse esforço resultou numa sobrecarga de trabalho para os/as docentes, considerando-se a necessidade de formação para a preparação de aulas não presenciais e que grande parte dos/as estudantes não dispunham de equipamentos adequados voltados para o ensino remoto, sendo demandado mais tempo do/a professor/a para o preparo dessas atividades não presenciais.

Se considerarmos que grande parte da categoria docente é composta por mulheres que ainda são as principais responsáveis pela realização das tarefas domésticas, temos uma dimensão do quanto o trabalho das professoras, em especial das mães, foi intensificado. Ademais, considerando-se a questão geracional, podemos inferir que, para as professoras com mais idade, o esforço pode ter sido ainda maior, pois à medida que aumenta a faixa etária dos/as docentes, fica mais difícil o trabalho com tecnologias digitais. Em que pese todo o esforço dispendido pelos/as docentes, a pesquisa coordenada por Gestrado (2021) revela que esses/as consideram que sua atividade realizada de forma virtual não atendeu às necessidades dos/as estudantes, e que grande parte desses/as docentes acredita que os conteúdos trabalhados de forma remota deverão ser retomados (OLIVEIRA & JUNIOR, 2020).

Segundo os/as docentes entrevistados/as em nossa pesquisa, a realidade atual afeta a experiência social da categoria que, no contexto de radicalização das políticas neoliberais, terá suas condições de trabalho pioradas e seus direitos ignorados, sendo necessária a realização de estudos que analisem essa nova realidade, com o objetivo de pontuar os retrocessos, para buscar formas de diminuição dos efeitos perversos desse contexto.

Nesse quadro, outra pesquisa (FCC, 2021) busca identificar o sentimento dos/as professores/as com relação ao futuro e observa que isso passa pela esperança da valorização da atividade docente e da escola pública pelas famílias. Pois, com a pandemia, as famílias compreenderam melhor a complexidade do ato educativo e a importância das aulas presenciais com a mediação do/a professor/a. Por outro lado, com relação aos governos, a perspectiva dos/as docentes é a de que ocorra uma intensificação do processo de desvalorização do trabalho, já vivida por meio de ampliação da educação a distância; de redução do salário e aumento do trabalho; pela ausência de financiamento nas condições estruturais das escolas. Existem também os/as docentes que acreditam que nada vai mudar e que tudo continuará como antes (FCC, 2021).

Na atualidade, tornou-se frequente a demissão de muitos/as docentes ou a não renovação dos contratos temporários de trabalho, “jogando esses professores num mar de incertezas e inseguranças devido à ameaça do desemprego e/ou da ausência de remuneração” (SILVA, 2020, p. 597). Diante dessa situação, os sindicatos docentes vêm se mostrando fundamentais no questionamento das demissões nos diferentes estados e municípios, por meio de ações judiciais que buscam reverter esse ataque ao direito social básico da remuneração salarial conquistada pelos/as trabalhadores/as (SILVA, 2020).

O questionamento dessa realidade, tanto por parte dos/as professores/as quanto pelas entidades sindicais, só é possível graças às experiências sociais dos/as trabalhadores/as organizados/as como classe trabalhadora, que permitiram a constituição de uma consciência de classe assentada na defesa dos direitos sociais básicos, considerados imprescindíveis para a coesão social nos limites do modo de produção capitalista.

## **Perspectivas de luta e organização coletiva da categoria docente**

Historicamente, o coletivo de docentes aponta que as mudanças educacionais necessárias à garantia de uma educação pública e de qualidade perpassam o debate político sobre o projeto educacional para o país. Por isso, a categoria docente, como classe, organiza-se em sindicatos, realiza assembleias, atos, greves, dentre outras ações de luta, com o objetivo de reivindicar melhores condições de vida e trabalho, que interferem na qualidade da educação e estão relacionadas às reais necessidades da escola pública.

Os dados da nossa pesquisa revelam a intensa jornada de trabalho vivida pelos/as professores/as que, em alguns casos, ultrapassa os limites de 44 horas semanais fixados

na CLT para os/as trabalhadores/as. De acordo com as entrevistas realizadas, observamos que essa experiência é compartilhada pelos/as professores/as participantes da pesquisa e atinge tanto os/as que atuam sob o vínculo de trabalho estatutário quanto sob o vínculo de contrato temporário; tanto os/as que atuam há muito tempo na docência quanto os/as que atuam há menos tempo. Os dados do *survey* revelam que 44% dos/as participantes da pesquisa declararam trabalhar entre 40 a 50 horas semanais. Essa intensa carga horária de trabalho, comprovada por meio de várias pesquisas, provoca prejuízos à saúde dos/as profissionais. Por exemplo, Sadi Dal Rosso (2010) identificou jornadas de trabalho de 60 a 70 horas semanais que fazem crescer os problemas de saúde física e emocional dos/as professores/as, pois os/as docentes estão submetidos/as a horas de trabalho que não são remuneradas, como “correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas” (DAL ROSSO, 2010, s/p).

Os nossos dados revelam ainda que as professoras vivem uma intensificação ainda maior, pois entre os 51% dos/as respondentes que declararam realizar a maior parte das tarefas domésticas em suas casas, 33% são professoras e 18% são professores. Tais dados nos permitem confirmar que os/as docentes são trabalhadores/as com uma vida profissional intensa qualitativa e quantitativamente. Afinal, trata-se da natureza de um trabalho não material que se desenrola em interação com outro ser humano e com uma carga horária pesada.

Com relação aos salários recebidos pelos/as professores/as, considerando-se o valor do salário-mínimo em 2019, de acordo com o Dieese (2019), parte dos/as respondentes ao *survey* (59%) informou que recebe entre 2 a 4 salários mínimos, ou seja, entre R\$ 1.996,01 a R\$ 3.992,00. No que se refere à renda familiar dos/as professores/as da amostra, os percentuais relacionados aos rendimentos encontram-se mais distribuídos, sendo que 46% dos/as respondentes ficam entre 4 a 7 salários-mínimos, ou seja, entre R\$ 3.992,01 a R\$ 6.986,00, também considerando-se o valor do salário-mínimo em 2019, de acordo com o Dieese (2019).

Os dados do *survey* revelam o sentimento de insatisfação dos/as professores/as entrevistados/as com relação aos salários recebidos (70%), por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho e, em última análise, com a possibilidade de qualquer pessoa viver uma vida digna. É interessante observar que esse sentimento é compartilhado tanto pelas professoras quanto pelos professores, tanto pelos/as jovens quanto pelos/as mais velhos/as, pelos casados/as e pelos/as solteiros/as, pelos/as que atuam há mais tempo e pelos/as que atuam há menos tempo no magistério, tanto pelos/as que se encontram trabalhando sob o vínculo efetivo quanto sob o temporário, pelos/as que possuem nível de formação em graduação quanto os/as que possuem pós-graduação, *lato e stricto sensu*. Ou seja, a insatisfação é geral.

Colabora para esse sentimento o não cumprimento dos reajustes previstos na Lei do Piso n. 11.738/2008, em comparação com o salário-mínimo estipulado pelo Dieese, representando perdas entre 46,5% em 2009 a 65,3% em 2018 (STOCKMANN, 2021). Esses

dados revelam que, assim como os/as demais trabalhadores/as brasileiros/as, também os/as professores/as vivem uma desvalorização salarial histórica que prejudica o acesso à melhoria de sua condição social. Esse processo revela a precariedade da constituição da sociedade salarial no Brasil, pois apenas 35% dos/as professores/as participantes da pesquisa se aproximam/recebem o valor do salário-mínimo estipulado pelo Dieese, sendo o percentual ampliado para 72%, quando considerada a renda familiar.

Quando os/as professores/as foram perguntados/as sobre as reivindicações que mais mobilizam os/as docentes, a questão salarial foi mencionada por nove entrevistados/as, indicando que os/as professores/as percebem e compartilham a experiência do empobrecimento que os aproxima. Nesse sentido, pontuamos que os/as docentes identificam que a defesa da valorização salarial pelos/as professores/as é forte, capaz de mobilizar amplamente a categoria, e indica que os/as professores/as sentem a precariedade em suas condições de vida e demonstram uma disposição para se organizar e lutar coletivamente, com o objetivo de reivindicar uma melhor remuneração, que lhes dê condições de viver e trabalhar de forma mais satisfatória. Essa é uma reivindicação histórica da categoria docente (VICENTINI & LUGLI, 2009) e pode ser constatada por meio dos dados do *survey*, quando 81,5% dos/as docentes, ao serem questionados/as sobre as ações mais necessárias para melhoria da qualidade do trabalho docente, indicam o recebimento de melhor remuneração.

Os dados do *survey* também comprovam que a natureza pedagógica do trabalho docente exige do/a professor/a um engajamento político com a formação cidadã. Os/as professores/as indicaram o grau de importância dos objetivos educacionais, sendo considerados como muito importantes aqueles voltados para “desenvolver a criatividade e o espírito crítico dos/as estudantes” (86%), “preparar os/as estudantes para a vida em sociedade” (84%), “transmitir conhecimentos atualizados e relevantes” (76%) e “promover a formação cultural” (72%). Tais dados revelam aspectos progressistas na atividade docente, na medida em que os/as professores de nossa amostra demonstram compreender que, para desenvolver o pensamento crítico, ou seja, para que os/as estudantes tenham condições de refletir e agir na sociedade em que vivem, é necessária a apropriação das ferramentas de reflexão e ação constituídas historicamente. Isso significa que é preciso que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado (FANFANI, 2007). E, ainda, podemos inferir que os/as docentes reconhecem a relevância da escola pública no contexto de desigualdades sociais, quando 53% assinalaram como muito importante o objetivo educacional de “promover a integração entre grupos sociais e economicamente desiguais”.

Outros dados indicam uma perspectiva emancipadora dos processos educativos e do trabalho, como os relacionados aos posicionamentos dos/as docentes: 80% concordam com a expressão “o/a professor/a deve contribuir para o desenvolvimento da consciência política e social dos estudantes”; 76% acreditam que “o/a professor/a deve ter consciência

do seu compromisso político com o país”; 71% que “os/as professores/as devem comprometer-se com a democratização social e política do país”; e 53% entendem que “os/as professores/as refletem sobre a situação socioeconômica do país”.

Por outro lado, a crise de múltiplas vertentes que afeta a sociedade contemporânea eleva a escola a uma condição de ‘educar’ também para a socialização primária, a qual é da competência da família. A ausência ou fragilidade das instituições delegam à escola um papel acima de suas reais responsabilidades, o que pode explicar o alto índice de respondentes que entendem ser necessário cumprir o papel de desenvolver ‘comportamentos morais’ quando, dentre os/as respondentes, 83% indicam como muito importante/importante “criar hábitos de comportamento” e 82% assinalam “transmitir valores morais”. Nesse sentido, tais dados revelam a permanência das ideias relacionadas a educação moral – que deveriam estar circunscrita à esfera familiar – como finalidade clássica remetida à escola pública, que pode se sobrepor aos aspectos vinculados à instrução, com o objetivo de ‘moralizar’ a sociedade (FANFANI, 2007).

Os dados indicam que a categoria docente considera as dimensões vocacionais, políticas e técnicas para o exercício da profissão docente a partir das identidades diferenciadas (FERREIRA, 2007), constituídas no exercício da profissão docente, ou seja, não há o abandono da noção de trabalho vocacionado, mas a inserção da perspectiva de classe. Tais aspectos compõem o contexto contraditório de constituição dos/as docentes como classe trabalhadora.

Outros aspectos influenciam esses movimentos, como as mudanças observadas nas políticas educacionais e suas interferências no trabalho docente, percebidas pelos/as docentes participantes da pesquisa: uma entrevistada e um entrevistado relataram perceber processos de individualização provocados pela adoção de políticas educacionais com princípios do gerencialismo, induzindo à competição e ao adoecimento dos/as professores/as. A entrevistada relaciona esse contexto às medidas que restringem o acesso de estudantes aos conteúdos nas escolas de ensino médio (como a reforma do ensino médio), aos ataques aos/as professores/as, bem como à censura com relação ao debate sobre desigualdades sociais, raciais e de gênero, estimulada pelo movimento ‘Escola sem Partido’.

Com relação ao programa do ‘Escola sem Partido’, 70% dos/as respondentes assinalaram a opção “o programa é desnecessário, pois no exercício docente a prática política está intrínseca e é preciso garantir a autonomia didática e pedagógica do/a professor/a”. Nesse sentido, a ausência de gestão democrática é apontada por uma entrevistada como um aspecto que interfere no trabalho docente, uma vez que dificulta a transparência nas ações na escola e o trabalho coletivo. Os/as docentes participantes da pesquisa também demonstram valorizar os espaços coletivos de debate quando, no *survey*, 58% assinalam o “tempo dedicado ao trabalho coletivo entre os/as professores/as” como um dos três aspectos mais urgentes a serem melhorados nas unidades de ensino.

Foram indicados os reais problemas da escola pública quando os/as docentes apontaram, no *survey*, as ações mais necessárias para melhoria da qualidade do trabalho: “reduzir o número de alunos/crianças por turma” (66%); “receber melhor remuneração” (81,5%) e a necessidade de melhoria das “condições físicas das salas de aula” (52%); “condições dos equipamentos de televisão, vídeo, som e mídias digitais” (47,5%). Ainda com relação às condições de trabalho, o processo de feminização da categoria docente é indicado por uma entrevistada como um fator que pode influenciar na baixa remuneração recebida pelos/as professores/as. Tal percepção corrobora pesquisas realizadas anteriormente, que relacionam o ingresso massivo de mulheres à queda do prestígio e da remuneração em determinados campos de trabalho (YANNOULAS, 2011).

É sabido que o fazer-se da classe trabalhadora docente é um processo gradual e recente no Brasil, mas também de grande complexidade, haja vista o caráter histórico da profissão e da natureza do trabalho. Por isso, consideramos mais apropriado entender a constituição da classe como *em construção*, que sofre reveses políticos impostos pelo contexto neoliberal, mas com possibilidades reais de organização coletiva – como reação ao desmonte da carreira que vem ocorrendo, progressivamente, nos diferentes sistemas educacionais, mesmo em graus e ritmos diferenciados.

Nesse sentido, alguns dados contribuem para a análise da percepção dos/as docentes relativa aos instrumentos de organização e luta, constituídos historicamente pela classe trabalhadora. Com relação à avaliação da atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o trabalho docente, os dados do *survey* revelam o seguinte: 64,5% indicam como insatisfatória; 32,5% como pouco satisfatória; 2,5% como satisfatória; e 0,5% como muito satisfatória. E, ainda, 63,5% dos/as respondentes indicam que não são filiados/as ao sindicato; 17,5% que são filiados/as, mas não participam das ações e decisões; 12,5% informaram que são filiados/as e participam esporadicamente das ações e decisões; e 6% indicaram que são filiados/as e participam ativamente das ações e decisões. A baixa filiação sindical dos/as participantes da pesquisa pode estar relacionada às políticas de enfraquecimento dos sindicatos desenvolvidas desde a década de 1990, na esteira da primeira onda neoliberal.

Ocorre também um sentimento de afastamento do sindicato das demandas reais da escola, indicado por nove entrevistados/as. Apesar disso, dois entrevistadas e um entrevistado indicaram que permanecem filiados/as à entidade e que participam de suas ações, revelando uma disposição em continuar participando, por compreenderem que as conjunturas mudam e que a única saída para o/a trabalhador/a é a organização e a participação no sindicato.

Mesmo diante desse contexto de baixa participação sindical, três entrevistadas indicaram as mobilizações de 2017/2018 como formas de participação e contribuição para a organização da luta dos/as professores/as. Outra entrevistada indicou que participa de seminários, congressos, coletivos, partido político, entre outros espaços. Tais experiências podem contribuir para a aproximação dos/as docentes, entre si e junto aos demais trabalhadores/as, numa perspectiva de constituição de uma consciência de classe.

Os/as respondentes do *survey* consideram a contribuição das seguintes estratégias de luta na defesa dos direitos dos/as professores/as: a organização por escola (85%), a participação nas assembleias (74%), as greves (73%), as paralisações parciais (73%) e os protestos realizados junto com outros/as trabalhadores/as (72%). Dessa forma, podemos inferir que os/as docentes participantes de nossa pesquisa valorizam os instrumentos de agitação/manifesterção e propaganda tradicionalmente constituídos na cultura política da classe trabalhadora.

No que se refere à participação das professoras, um entrevistado e uma entrevistada ressaltaram as dificuldades para que elas participem das atividades sindicais e assumam as direções, por conta do machismo vivido no interior dos lares, em razão da sobrecarga de trabalho geralmente assumido pelas mulheres e da ausência de espaços coletivos de organização e formação política organizados pela entidade sindical. Tal percepção está relacionada ao fato, já indicado em outras pesquisas, da carência de discussões acerca das relações de gênero, tanto na sociedade quanto na educação e também nos sindicatos (FERREIRA, 2015).

## Considerações finais

Observamos em nossa pesquisa que a categoria docente percebe a intensificação e a precarização do trabalho que realiza, valoriza a experiência de organização coletiva e acredita nos instrumentos e nas estratégias de luta constituídas historicamente pela classe trabalhadora para a defesa dos direitos trabalhistas, contra as políticas neoliberais que pioram as condições de vida e trabalho. Nesse sentido, podemos inferir que, no atual contexto histórico, de profundas mudanças sociais, há na categoria docente padrões em suas relações, ideias e instituições (THOMPSON, 1987), que apontam para uma organização em forma de classe, alinhada às experiências e à memória de organização e luta, constituídas historicamente pela classe trabalhadora.

Em contraposição às políticas educacionais que pioram suas condições de vida e dificultam a implementação de uma educação pública e de qualidade, os/as docentes consideram a relevância da organização e da luta sindical, quando valorizam os instrumentos de manifestação e propaganda tradicionais da cultura política da classe trabalhadora. E ainda, quando percebem o afastamento do sindicato, indicam sua importância e relevância para a ação coletiva da categoria docente em defesa do direito a uma educação pública, de qualidade e de melhores condições de trabalho e vida.

*Recebido em: 03/08/2022; Aprovado em: 07/10/2022.*

## Referências

- AMARAL, Nelson Cardoso *et al.* O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e de esvaziamento: mobilização e um basta veemente. *Educ. Soc.*[on line], Campinas, v. 42, 2021.
- AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 13.005/2014*. Brasília: Senado Federal, 2014.
- BRASIL. *Lei n. 13.415/2017*. Brasília: Senado Federal, 2017.
- CERQUEIRA, Beatriz da Silva. Experiências recentes na luta sindical em Minas Gerais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & MELO, Savana Diniz (orgs.). *Sindicalismo docente: desafios e perspectivas*. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014, p. 362-380
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, n. 20, p. 03-17, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, 2018.
- DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela. & VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Nota Técnica PEC n. 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos*. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec203Previdencia.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Nota Técnica PEC n. 06/2019: a desconstrução da seguridade social*. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- FANFANI, Emilio Tenti. *La Condición Docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 2007.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 545-566, 2015.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi & OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 253-270.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, 2007.
- FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi & SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Educação escolar em tempos de pandemia*. 2021. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Trabalho docente em tempos de pandemia. 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempo-de-pandemia/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 77-104, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.* [on line], Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc.* [on line], Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, Dalila & JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & POCHMANN, Márcio (orgs.). *A devastação do trabalho*. Brasília: Gráfica e Editora positiva: CNTE e Gestrado, 2020, p. 207-228.

RODRIGUES, Iram Jácome. *Sindicalismo e política: a trajetória da CUT (1983 a 1993)*. São Paulo: Ltr, 2011.

SANTOS, Artur Henrique; JAKOBSEN, Kjeld. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & POCHMANN, Márcio (org.). *A devastação do trabalho*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva/ CNTE / Gestrado, 2020, p. 9-29.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da Silva. Justiça de Transição e Usos Políticos do Poder Judiciário no Brasil em 2016: um Golpe de Estado Institucional? *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Nova Iguaçu, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020.

SOUZA, Aparecida Neri. *Sou professor, sim senhor!* Representações, sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 1993.

STOCKMANN, Daniel. Políticas de Financiamento da Educação no Brasil: impasses para a valorização docente. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 11, n. 4, 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VICENTINI, Paula Perin & LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

YANNOULAS, Sílvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 271-292, 2011.