



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ROSANA MENDES MACIEL

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E TRABALHO DOCENTE:

**Um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no
trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da
década de 1990**

ROSANA MENDES MACIEL

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E TRABALHO DOCENTE:

Um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da década de 1990

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a Fabiane Santana Previtali.

Uberlândia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M152r Maciel, Rosana Mendes, 1983-
2012 Reestruturação produtiva e trabalho docente : um estudo sobre a
reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na
rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da década de 1990 / Rosana
Mendes Maciel. - 2012.

135 f. : il.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de base – Patos de Minas (MG) –
Teses. 3. Professores de ensino fundamental – Teses. 4. Educação e estado
– Teses. I. Previtali, Fabiane Santana. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ROSANA MENDES MACIEL

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E TRABALHO DOCENTE:
Um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no
trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da
década de 1990

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas e Gestão em Educação.

Uberlândia, 06 de março de 2012.

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Fabiane Santana Previtali – Orientador
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena – Avaliador
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Ricardo Luiz Coltro Antunes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Aos meus pais Pedro e Samira, pela força,
apoio e carinho e por suportarem minha
ausência e acalentarem meu coração nos
momentos da caminhada dessa conquista.
Vocês são eternos em meu coração.

AGRADECIMENTOS

O caminho é longo e conta com a participação ativa de vários atores. Este trabalho é parte de minha história de vida, é importante agradecer a participação de diversas pessoas neste processo de evolução, que não é só acadêmico e profissional, mas principalmente, humano e pessoal.

Agradeço a Deus pelas bênçãos derramadas em minha vida e pela força para sempre continuar lutando. Sem Ele, nada na vida seria possível.

Aos meus pais, Pedro e Samira, pelo apoio incondicional, principalmente nos momentos mais difíceis. Obrigada por estarem sempre presentes em minha vida! Não existem palavras para expressar o amor e a gratidão que sinto por vocês.

Às minhas irmãs Patrícia e Isabella, pelos exemplos de superação e força, e por me apoiarem nos momentos mais importantes dessa caminhada. A vocês, meu amor eterno.

À minha orientadora Professora Fabiane Santana Previtali, um exemplo de dedicação profissional, agradeço primeiramente pela confiança em acreditar no meu trabalho, encorajando-me nos momentos de encruzilhadas e incentivando a entrar cada vez mais no fascinante mundo da pesquisa. Obrigada pela clareza de suas explicações!

À todos os companheiros do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade que compartilharam discussões e contribuíram bastante para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos e afilhados Cinval e Jane, pelo exemplo de vida e garra! Agradeço por acreditarem em mim e me incentivarem a lutar por meus sonhos.

Aos meus tios queridos, Carlos e Patrícia, pelo carinho e por acreditarem em mim desde o início e me mostrarem que, se construirmos uma base sólida, todos os sonhos são possíveis.

A minha madrinha Cleide, pelo exemplo de profissional da educação e pesquisadora dedicada. Obrigada por clarear meus caminhos para a pesquisa.

Aos funcionários e docentes do programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFU, pela cordialidade e dedicação com que executam seus trabalhos. Aos professores, muito obrigada por proporcionar-me o aprendizado do conhecimento e da pesquisa nos caminhos da educação.

A Carlos Lucena e Robson França pela rica contribuição no momento da qualificação.

A todos os meus familiares, tios, primos, que compõem uma grande e maravilhosa família.

Aos meus amigos queridos, pela compreensão da minha ausência e incentivo nessa jornada. Principalmente Maristela, Elis e Vanessa.

Às amigas Amanda, Kelly e Juliana, pelo grande auxílio nessa caminhada. A vocês, muito obrigada!

À diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores de Minas Gerais, regional Patos de Minas, em especial, Sheyla, Maria Mônica e Mônica, pela atenção, cordialidade e por enriquecerem essa pesquisa.

À Capes, pelo incentivo por meio da bolsa concedida no período de março de 2010 a março de 2012.

A todos que estiveram comigo nesta caminhada, “muito obrigada”!

“O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim em nossa atitude com relação a elas.”

Antoine de Saint – Exupéry

RESUMO

O presente trabalho consiste na concretização de uma pesquisa de Mestrado, pertencente ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa intitulada “Políticas e Gestão em Educação”. Trata-se do trabalho realizado através de leituras, debates e reflexões desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTES e conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O estudo discute a reestruturação produtiva na esfera educacional e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil, particularmente em Patos de Minas - MG. Mais especificamente visa discutir os processos de proletarianização e precarização do trabalho docente no que se refere à intensificação do trabalho, condições de trabalho e controle sobre o processo de trabalho; contextualizar e reestruturação da educação e do trabalho docente no cenário de mundialização do capital, especialmente no âmbito nacional, face às reformas educacionais dos anos 1990. O estudo inclui revisão de literatura, análise de documentos tais como Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, Projeto Político Institucional, Plano de Carreira, Plano de Gestão, Resoluções, Diretrizes de órgãos responsáveis por deliberar sobre políticas públicas educacionais no Brasil. Tais reflexões estão fundamentadas em uma pesquisa empírica, realizada no município de Patos de Minas/MG. A hipótese que norteia a pesquisa é que as mudanças introduzidas neste contexto têm conduzido à intensificação e precarização do trabalho docente uma vez que as exigências do Estado frente às reformas educacionais ocorridas em Minas Gerais tem implicado em acréscimo de funções e maior controle do capital sobre o trabalho do professor. A pesquisa foi desenvolvida através da discussão teórica acerca da articulação dialética entre educação e trabalho, demonstrando também as modificações ocorridas com o processo de reestruturação produtiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Trabalho docente. Reestruturação Produtiva.

ABSTRACT

This work is the realization of a Master's Degree research , belonging to the Post-graduate studies in Education at the Federal University of Uberlândia, in the line of survey entitled "Policies and Management in Education." This is the work done through readings, discussions and reflections developed in the Research, Labor, Education and Society Group – GPTES and have the support of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - CAPES. The study discusses the restructuring of production in the educational sphere and its impact on teaching the public state of Minas Gerais, since 1990 when they intensify the education reforms in Brazil, particularly in Patos de Minas -MG. More specifically: to discuss the processes of proletarianization and impoverishment of the teaching regarding to the intensification of work, working conditions and control over the work process; context and restructuring of education and teaching in the scenario of globalization of the capital, especially at the national level, regarding to the educational reforms of the 1990s. The study includes literature reviews, analysis of documents such as the Federal Constitution of 1988, LDB 9.394/96, Institutional Policy Project, Career Plan, Management Plan, Resolutions, Guidelines for agencies responsible for deciding on educational policies in Brazil. Such reflections are grounded in empirical, research conducted in the city of Patos de Minas / MG. The hypothesis guiding the research is that the changes introduced in this context have led to intensification and precariousness of teaching, since the requirements of the State, in accordance with the educational reforms in Minas Gerais, have generated an increase of functions and greater control of capital over the teacher's work. The survey was developed through a theoretical discussion about the dialectical link between education and work, also showing the changes that occurred with the restructuring process.

KEYWORDS: Basic education. Teaching. Productive restructuring.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

FIGURA 1 - Processo de trabalho coletivo.....	36
FIGURA 2 - PIB mesorregiões de Minas Gerais	84
TABELA 1 - Composição da SEE-MG 2011	80
TABELA 2 - Índice de desenvolvimento humano em Minas Gerais em 2011	85
TABELA 3 - População residente por faixa etária e sexo-2009	85
TABELA 4 - Relação de Estabelecimentos de Ensino (ativos), segundo a SRE, o município, a dependência administrativa e a localização, por etapa, nível e modalidade de ensino. Minas Gerais - Outubro de 2011	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Avaliação Individual de Desempenho
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CCQ's	Círculos de Controle de Qualidade
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
FJP	Fundação João Pinheiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDF	Índice de Desenvolvimento Familiar
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROECI	Programa Estadual de Centros Intermediários
SAEB	Sistema Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SindUTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
 CAPÍTULO 1 - MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	 27
1.1 Considerações sobre trabalho e educação.....	27
1.2 Trabalho produtivo X trabalho improdutivo.....	35
1.3 Trabalho material X trabalho imaterial	37
1.4 Dialética entre educação e trabalho.....	39
 CAPÍTULO 2 - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	 45
2.1 A Reestruturação Produtiva do Mundo do Trabalho.....	45
2.2 As reformas educacionais no contexto da reestruturação produtiva nos anos 1990	56
2.3 Trabalho docente e classe proletária	67
2.4 A especificidade do trabalho docente.....	69
2.5 Condições do trabalho docente e o processo de intensificação	74
2.6 As reformas educacionais em Minas Gerais.....	76
2.7 As condições de trabalho dos professores sob a ótica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG	78
 CAPÍTULO 3 - A REESTRUTURAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE EM PATOS DE MINAS/MG.....	 83
3.1 Patos de Minas: uma história ligada à agropecuária e à agricultura	83
3.1.1 O surgimento da cidade e a educação pública	86
3.2 O olhar do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais- SindUTE sobre o trabalho docente	90
3.2.1 Informações gerais sobre o SindUTE – Patos de Minas	90
3.2.2 A natureza do trabalho docente em Minas Gerais	92
3.2.3 O processo de reestruturação produtiva na educação em Minas Gerais: a visão do sindicato	94
3.2.4 Políticas de controle de qualidade em Minas Gerais.....	95
3.2.5 Sobre os processos de precarização e intensificação do trabalho docente	97
3.2.6 As inovações tecnológicas	99
3.2.7 Ação do SindUTE –Patos de Minas frente ao Estado de Minas Gerais.....	100

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS	119
ANEXO A - Questionário	119
ANEXO B – SindUTE Subsede Patos de Minas.....	128

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no âmbito das investigações sobre políticas e gestão em Educação e tem como temática a reestruturação produtiva na Educação, particularmente as reformas educacionais na educação básica a partir da década de 1990 e seus impactos sobre o trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG.

O interesse por essa temática iniciou-se na atuação como docente do ensino superior lecionando a disciplina Estágio Supervisionado para o curso de Educação Física por meio da qual, tive a oportunidade de conhecer mais de perto a realidade vivenciada pelos docentes nas escolas de educação básica da rede estadual de Minas Gerais acerca das políticas públicas educacionais brasileiras e principalmente nesse estado.

Em 2008, já engajada nesse contexto participei do IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente da Universidade Federal de Uberlândia. Esse evento aguçou minha curiosidade profissional em aprofundar na temática da reestruturação produtiva do mundo do trabalho verificando como esse processo modifica o trabalho docente nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, principalmente com o chamado “Choque de Gestão” do Governo Aécio Neves.

Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho foi analisar a reestruturação produtiva, particularmente as reformas educacionais e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil e em Minas Gerais. Entende-se nesse trabalho que a partir das reformas educacionais dos anos 1990 tem havido um crescente processo de precarização do trabalho docente no que se refere à intensificação do trabalho, às condições de trabalho mais precárias e perda do controle sobre o processo de trabalho. Para tanto, buscou-se contextualizar a reestruturação da educação e do trabalho docente no cenário de mundialização do capital, especialmente no âmbito nacional, face às reformas educacionais dos anos 1990.

O estudo incluiu revisão de literatura e análise de documentos tais como Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, Projeto Político Institucional, Plano de Carreira, Plano de Gestão, Resoluções, Diretrizes de órgãos responsáveis por deliberar sobre políticas públicas educacionais no Brasil.

Realizou-se ainda uma pesquisa empírica sobre a temática junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação - Sind-UTE da cidade de Patos de Minas/MG. Foram realizadas entrevistas com três membros da diretoria do sindicato no 2º semestre de 2011.

O estudo bibliográfico envolveu a discussão sobre a temática do capitalismo, inserida no conceito histórico da reestruturação produtiva do mundo do trabalho frente à reconfiguração do cenário político mundial. Analisou-se os periódicos de maior relevância na área em articulação com a atual literatura referente à temática abordada, com fundamentos tanto no pensamento clássico ou interpretações do desenvolvimento brasileiro (Ricardo Antunes, Karl Marx, Harry Braverman, François Chesnais, João Bernardo, entre outros).

Por fim, foram realizadas entrevistas com três membros da diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE/MG na cidade de Patos de Minas para análise comparativa entre a literatura existente sobre a temática e o discurso do SindUTE/MG.

As entrevistas foram norteadas por questões fechadas e semi-abertas (Anexo 1), de forma a compreender-se como o sindicato que representa os professores da rede estadual, analisa a reestruturação produtiva na educação e seus impactos no trabalho docente, bem como de sua função política em relação a esse processo. Foram analisados também, documentos fornecidos pelo sindicato (Anexo 2)

De posse dos referenciais teóricos e documentos legais, foi realizado um confronto e análise de todos os dados encontrados no desenvolvimento da pesquisa.

Para a análise das entrevistas semi-estruturadas, foi verificada a frequência das respostas apresentadas, bem como uma análise crítica do conteúdo dessas respostas. As perguntas das entrevistas destinadas aos membros do Sindi-UTE foram construídas objetivando fornecer um diagnóstico da situação vivenciada pelos professores frente às políticas públicas de caráter neoliberal em âmbito nacional e estadual.

É importante destacar que a opção metodológica por tais instrumentos e técnicas proporciona uma maior liberdade e autonomia aos entrevistados quando confrontados pela temática e questões abordadas. Foi diante desses aspectos que se estruturou a revisão da literatura pertinente ao tema abordado, trabalho e educação, dando a oportunidade de contextualização do sistema educacional de Minas Gerais.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o contexto do mundo do trabalho e da educação. É analisada a especificidade do trabalho do educador de forma a possibilitar seu controle pelo capital nessa fase de acumulação capitalista.

No segundo capítulo são analisados autores que se debruçaram sobre o processo de reestruturação produtiva e os impactos no trabalho docente.

Já no terceiro capítulo, discute-se a reestruturação produtiva na esfera educacional, e os impactos no trabalho docente na rede estadual de ensino de Patos de Minas/MG, através de entrevistas realizadas com membros da diretoria do Sind-UTE de Patos de Minas/MG.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se um balanço geral da pesquisa desenvolvida, essencialmente fundamentada na análise crítica de um entre vários fenômenos que se desdobram das contradições do sistema de produção capitalista, por meio do qual é possível pensar nos rumos que a educação está tomando e nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

CAPÍTULO 1

MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO

1.1 Considerações sobre trabalho e educação

Os estudos sobre a temática do trabalho demonstram uma contradição contextualizada de que o trabalho constrói o homem, mas também o destrói. Antunes (2006) afirma que o trabalho é a categoria central para a formação do ser social, para a compreensão do sentido do processo de humanização, libertação.

Navarro e Padilha (2007) afirmam que não há trabalho humano sem consciência (enquanto finalidade), na medida em que todo trabalho busca a satisfação de uma necessidade. O fator positivo do trabalho se encontra em seu sentido ontológico. O trabalho é a forma fundante do ser social, forma primeira ou protoforma da atividade humana, da práxis (ANTUNES, 2002). O trabalho se torna humano através do intercâmbio entre o homem e a natureza, no qual ele a transforma de acordo com as suas necessidades e como consequência, ele também se transforma.

Para Marx (1989) o trabalho possui uma dimensão ontológica, de criação da vida humana, considerando que o trabalho é um processo histórico, através do qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, tornando-se humano. Por ser o trabalho resultado do que já estava na mente humana, imprimindo na natureza seu próprio fim, o trabalho assume uma posição teleológica, que dá origem a uma nova objetividade.

O trabalho humano teleológico possui intenção, ele é primeiramente planejado pelo homem como um projeto, com a finalidade de alcançar determinados objetivos. O homem adapta a natureza em função de suas necessidades, influenciado pelas relações sociais nas quais está envolvido. Assim, através do trabalho, os homens produzem historicamente a sua existência e suas relações sociais.

A partir da leitura de Marx proposta por Lukács, pode-se observar a emergência do trabalho, compreendido enquanto práxis social humana, como principal categoria e centro da análise materialista-histórica. O trabalho aparece aqui como forma de diferenciação entre o trabalho realizado pelo ser social e o trabalho executado pelo ser natural. Enquanto o segundo expressa a realização de um trabalho instintivo, no primeiro observa-se a existência de uma

teleologia, pois ao constituir-se em processo de mediação, converte-se em um processo que não existe na natureza.

Ressalta-se a compreensão da práxis humana enquanto processo teleológico. Ou seja, o ser social intervém na natureza através de construções mediadoras que a transformam. Trata-se de uma relação social estabelecida entre o homem e a natureza que é realizada pelo trabalho. Neste sentido, a intervenção humana é baseada em uma teleologia transformadora que compreende o trabalho enquanto práxis, estabelecendo-se assim, uma relação dialética entre o ser e o saber.

Para Lukács

[...] o ser social – em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares – pressupõe o ser da natureza inorgânica e orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados “domínios do espírito”. Mas, de modo igualmente nítido, ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do “darwinismo social”. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia na natureza [...] (LUKÁCS, 1979, p.17).

O trabalho é compreendido como momento decisivo na relação do homem com a natureza, pois ele modifica a sua própria natureza ao atuar sobre a natureza externa quando executa o ato de produção e de reprodução. Nesse sentido, o trabalho é um ato que pressupõe a consciência e o conhecimento dos meios e dos fins aos quais se pretende chegar.

Marx (1989) definiu o trabalho como

... um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1989, p. 202).

Braverman (1980) entende que o trabalho é, primeiramente, concebido como um projeto, no qual, através da significação humana, o homem se altera e altera o mundo como resultante desse processo.

O trabalho apresenta-se como atividade essencialmente humana, por meio dele, defende-se a luta pela sua existência. O homem na condição de ser social produz e reproduz a sua vida em sociedade e nesse processo, possibilita as próprias condições de sua reprodução.

É esse aspecto que conota ao trabalho uma dimensão teleológica (LUKÁCS, 1979). O homem determina um projeto previamente planejado intencionalmente por sua mente com um determinado fim. Esse fator de intencionalidade que o diferencia o trabalho humano do trabalho animal.

O trabalho animal é consequência do objetivo de um ato por instinto no qual o raciocínio é inalterável. Já a construção realizada pelo homem é pertencente a um projeto previamente gerado, que se torna complexo a todo o momento, visto que o homem sempre o aperfeiçoa através de suas construções mentais (LUKÁCS, 1979). Assim sendo pode-se afirmar que essa concepção resulta da materialização de sua subjetividade que é invariavelmente influenciada e determinada pelas relações sociais na qual está introduzido.

Previtali e Vieira (2009) afirmam que é nesta atividade construída da existência humana que o trabalho obtém forma e atributos condicionados pelos fatores históricos e sociais. A partir do instante em que o homem interatua com a natureza modificando-a para satisfazer suas necessidades primordiais e por conseguinte altera sua própria natureza, que os seres humanos se relacionam uns com os outros com a mesma finalidade, ou seja, estabelecem relações sociais produtivas.

É exatamente nesse movimento que aparece a dimensão do trabalho como fator de negatividade do potencial do homem, é esse o momento que separa o lugar no qual os homens se dividem em duas classes, com interesses opostos. De um lado encontra-se a chamada classe capitalista, que retém a propriedade dos meios de produção e, de outro, a denominada classe proletária, que possui apenas sua força de trabalho. A relação entre as duas classes permite o dinamismo histórico.

De acordo com Navarro e Padilha (2007)

O capitalismo traz consigo uma série de contradições, muitas delas relacionadas ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que o trabalho é a fonte de humanização e é o fundador do ser social, sob a lógica do capital se torna degradado, alienado, estranhado. [...] O trabalho perde a dimensão original e indispensável ao homem de produzir coisas úteis (que visariam satisfazer as necessidades humanas) para atender as necessidades do capital. Por conseguinte, o resultado final do trabalho não pertence ao trabalhador; o trabalho então tem caráter exterior ao do trabalhador. Essa é então, uma manifestação de alienação. Para o trabalhador proletário, o trabalho é algo penoso, que o remete ao sacrifício. (NAVARRO, PADILHA, 2007, p. 15)

Nos moldes capitalistas, o trabalho adquire outro significado, de alienação, sendo visto como mercadoria, venda da força de trabalho em troca de um salário. A força de trabalho passa a significar acumulação de capital e as relações sociais transformam-se em relações de exploração. (BERNARDO, 1998).

A mercadoria é a forma mais elementar do capitalismo e apresenta características específicas: primeiro, a mercadoria é um objeto que, a partir de suas particularidades materiais, satisfaz as necessidades humanas. Essa característica é conhecida como valor de uso. Em segundo lugar, a mercadoria apresenta a propriedade de troca por outras mercadorias diferentes dela mesma. Essa característica é denominada de valor de troca. Assim, a mercadoria é definida como unidade de valor de uso e valor de troca.

Segundo Marx, “os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade a ser por nós examinada, eles constituem, ao mesmo tempo, os portadores materiais do valor de troca”. (MARX, 1989, p.166)

O valor de uso é uma propriedade da riqueza independente do período histórico no qual está inserido. Independente do modo de produção; o homem produz riqueza com o objetivo de satisfazer suas necessidades direta (meio de subsistência) ou indiretamente (meio de produção).

É importante ressaltar que quando se fala da dimensão do trabalho como categoria primeira está se pensando em atividade que cria valor-de-uso e que desencadeia relações entre o homem e a natureza, ou seja, refere-se aqui ao trabalho concreto – que é divergente do trabalho abstrato, uma atividade estranhada e fetichizada, que cria valor-de-troca. (SANTOS, 2005)

De acordo com os princípios marxianos, o trabalho é central na vida das pessoas, é por meio do trabalho que o homem torna-se um ser social. O trabalho é colocado exclusivamente como atividade humana, sendo mediador entre homem e natureza.

Segundo Previtali (2011)

No processo de produção o homem não apenas modifica o material ao qual deseja satisfazer suas necessidades, ele concretiza nesse material um projeto anterior criado conscientemente. Coloca em ação não apenas as suas potencialidades naturais, mas também retira as potencialidades existentes na natureza e as coloca em seu favor. É nesta atividade fundante da existência humana em que o trabalho adquire forma e atributos condicionados sócio-historicamente. É no momento em que o homem interage com a natureza alterando-a para a satisfação de suas necessidades essenciais e alterando concomitante sua própria natureza, que os homens entram em relações uns com os outros com o mesmo fim, ou seja, instituem relações sociais de produção. (PREVITALI, 2011, p.37)

Nesse processo o trabalho se caracteriza como elemento mediador da relação entre o Homem e a Natureza no processo de produção e reprodução existencial, visto que através dele é possível que incorpore sobre a natureza transformando-a de acordo com suas necessidades e ao mesmo tempo transformando-se.

Nas palavras de Marx

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida como fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1989, p. 208)

Nesse sentido, a mercadoria pode ser definida como uma riqueza mercantil, que possui ao mesmo tempo, valor de uso e valor de troca. Um produto que seja capaz de proporcionar a satisfação das necessidades, mas que não apresente a propriedade de ser trocado por outro, não é um elemento que constitui uma economia mercantil, mesmo que coexista com ela. Sendo assim, não pode ser considerado como uma mercadoria.

Por outro lado, Carcanholo (1998) ressalta que

De outro lado, é difícil pensar em um produto que não tenha valor de uso e possua valor de troca, já que nenhum produtor desejará comprar, pagando por isso algo correspondente a um valor de troca, se a mercadoria em questão não satisfizer suas necessidades, isto é, nenhum produtor troca uma mercadoria sem reconhecer na mercadoria alheia um valor de uso. Trata-se de uma pré-condição para a troca. Desta maneira, pode-se definir a mercadoria como a unidade de dois elementos: valor de uso e valor de troca. Deve-se salientar que o valor de uso é uma propriedade da riqueza independente de sua forma histórica. Não importa qual seja o modo de produção; o homem produz riqueza com o objetivo de satisfazer suas necessidades, seja de forma direta (meio de subsistência) ou indireta (meio de produção). (CARCANHOLO, 1998, p. 22)

Porém o valor de troca tem sua determinação específica, como relatada acima. Essa descoberta do valor, como algo específico da mercadoria, abaixo da aparência do seu valor de troca, permite redefinir a mercadoria. Se inicialmente a mercadoria podia ser definida como uma unidade entre o valor de uso e o valor de troca, agora ela fica esclarecida como uma unidade entre o valor e o valor de uso, que surge como unidade entre o valor de troca e o valor de uso. Mais do que isso, trata-se de uma unidade de contrários. Valor e valor de uso apresentam uma contradição na unidade mercadoria. Para se definir como unidade deve corresponder necessidades - ser um valor de uso – e também se trocada por outras mercadorias- ser um valor.

Há aí uma ruptura entre o valor de troca, baseado na quantidade, e o valor de uso, baseado na qualidade. Acontece que, na troca, relação essencial na sociedade capitalista, as mercadorias não são consideradas pelo seu valor de uso, mas subsumidas apenas por seus valores de troca. O uso passa a ser secundário na relação social capitalista.

Com o desenvolvimento do capitalismo, através do avanço das forças produtivas a dimensão do trabalho concreto – que produz objetos úteis – perde espaço para a dimensão do trabalho abstrato, com a produção direcionada ao “valor de troca”.

Segundo Marx (1977)

... o trabalho de qualquer indivíduo, quando se manifesta no valor de troca, possui este caráter social de igualdade e só se manifesta no valor de troca quando, relacionado com o trabalho de todos os outros indivíduos, e considerado como trabalho igual.(MARX, 1977, p.35)

O trabalho realizado em valores de troca fica reduzido a valores de tempo, pois “... enquanto valores de troca são apenas as diferenças de grandeza de trabalho nelas materializados.” (MARX, 1977, p.33). Em consequência, quando o trabalho concreto transforma-se em trabalho abstrato, este se torna estranho e insensível ao seu criador. O produto do trabalho perde a qualidade de valor de uso e transforma-se em mercadoria, a qual é considerada apenas como resultado.

O trabalho concreto transforma-se em objetivo do trabalho enquanto mercadoria através da utilização da única mercadoria que pertence ao homem, sua força de trabalho. Na força de trabalho está contido tanto o trabalho concreto (valor de uso) quanto o trabalho abstrato (valor de troca).

O que transforma a força de trabalho em mercadoria especial é que o seu valor de uso consiste na manifestação da capacidade de trabalho, isto é, o trabalho em si. O capital busca sua demanda de mercado em uma mercadoria que lhe acrescente valor (valor de uso) e encontra a força de trabalho com um valor de uso próprio (formal) de objetivar trabalho.

Sobre a mercadoria força de trabalho, Carcanholo (1998) afirma que

No que se refere à mercadoria força de trabalho pode-se afirmar três coisas. Em primeiro lugar, a mais-valia que define a economia mercantil-capitalista é decorrência da contradição entre o valor e o valor de uso que forma a mercadoria força de trabalho. Assim como nas outras mercadorias, o comprador (capital) demanda a força de trabalho objetivando apropriar-se do seu valor de uso, pagando por isso o seu valor. Por outro lado, o vendedor (trabalhador) aliena o valor de uso de sua mercadoria procurando apropriar-se do seu valor. Assim como antes, a mercadoria nega o seu valor de uso para afirmar seu valor. A mais-valia como fruto da contradição valor-valor de uso na mercadoria força de trabalho nos leva ao segundo ponto. O capital não consegue apropriar-se de um excedente porque pague pela força de trabalho algo inferior ao seu valor. Ele paga este último e, mesmo assim, consegue apropriar-se da mais-valia. É este o grande desafio de uma teoria que explica a origem do excedente, assumindo a troca de equivalentes. Como visto, essa explicação torna-se no mínimo complicada até negando-se a troca de equivalentes. (CARCANHOLO, 1998, p. 38)

Marx (1988) afirma que o caráter material, concreto, do trabalho deve ser concentrado para que cheguemos a “igual trabalho humano”, a “trabalho humano abstrato” (MARX, 1988, p. 46-7). A problemática da homogeneidade do trabalho apresenta, portanto, à explicitação o conceito de trabalho abstrato como “igual trabalho humano”, trabalho do qual é abstraído seu caráter material, concreto, útil, de “atividade produtiva aplicada a um fim” específico. (MARX, 1988, p.47)

A “abstração”, conduzida pelo trabalho concreto em suas diferentes formas ao trabalho abstrato no sentido da realização da própria realidade. O “trabalho abstrato” não deve ser visto somente como uma abstração mental, senão o valor ficaria reduzido a uma construção da mente. É necessário que o trabalho apresente uma característica de realidade para que possa se constituir como valor.

Segundo Marx (2002) os homens produzem historicamente sua existência através do trabalho. Para que isso aconteça, através do trabalho que eles executam e também de acordo com sua história, eles são divididos entre duas classes sociais e econômicas que apresentam interesses antagônicos.

De um lado estão os proprietários dos meios de produção, ou seja, os capitalistas, e do outro estão os proletários, possuidores apenas de sua força de trabalho. A relação entre essas duas classes expressa uma notável relação de desigualdade social e econômica. Como exemplos dessa afirmação, temos dois fenômenos: o primeiro é que o trabalhador proletário trabalha sobre o controle do capitalista e o segundo é que o produto fabricado diretamente pelo proletário não é propriedade dele, mas sim dos capitalistas. (ANTUNES, 2002)

Consequentemente, o resultado final do trabalho possui um caráter exterior ao do trabalhador, sendo, portanto uma manifestação de alienação. Esse processo de exteriorização do trabalho torna-o sofrido, resignado para o proletário, que não se reconhece na condição de sujeito do produto de seu trabalho.

Nesse contexto, está exposta a contradição central do trabalho no capitalismo, ou seja, de um lado, encontra-se um elemento de sua positividade, que é a possibilidade dada ao trabalho coletivo de poder libertar o homem das amarras naturais, estritamente biológicas, pela possibilidade de produzir condições materiais de vida em larga escala e, ao mesmo tempo, o elemento de sua negatividade, ou seja, a própria materialidade do regime capitalista em que essa potencialidade ocorre que não tem por objetivo a coletivização dos produtos do trabalho humano, mas a acumulação de capitais e a reprodução do sistema que a possibilita. Todo o restante do sistema é subordinado a esse objetivo.

Antunes (2006) coloca que

Quando concebemos a forma contemporânea do trabalho como expressão do trabalho social, que é mais complexificado, socialmente combinado e ainda mais heterogêneo e intensificado nos seus ritmos e processos, não podemos concordar com as teses que desconsideram o processo de criação de valores de troca. (ANTUNES, 2006, p.35)

As relações de produção e alienação acontecem de vários modos e o estranhamento é a forma específica de alienação no sistema capitalista. O trabalhador produz algo estranho, que não é seu, que ele não pode possuir e com o qual ele não consegue se identificar como produtor direto que reproduz para um desconhecido, que é, na maioria das vezes, o possuidor dos bens de produção. (ANTUNES, 2002).

A força de trabalho é transformada pelas relações sociais e pelas relações de produção em mercadoria essencial ao processo de acumulação capitalista. Essa transformação promove um processo de humanização da coisa e coisificação do homem, criando o fetichismo da mercadoria e a consequente desumanização dos indivíduos envolvidos em tal processo. O produto adquire uma vida própria. Já os trabalhadores possuem sua subjetividade descartada, são cada vez mais desumanizados em detrimento do que produziram.

O processo de trabalho consiste na atividade concreta que o homem executa orientada para uma finalidade específica, para produzir determinado produto. Com essa finalidade, esse processo utiliza os meios de trabalho, que são objetos que procuram facilitar esses meios de trabalho. Em detrimento do resultado, o objeto e o meio de trabalho são considerados meios de produção.

Segundo Carcanholo (1998)

O processo de trabalho é, portanto, a efetivação (objetivação) do trabalho concreto e, conseqüentemente, tem como fim a produção de valores de uso. Por outro lado, o processo de valorização diz respeito à criação de valor, ao trabalho abstrato. Como o valor de uso é um suporte material para o valor, o processo de trabalho é um meio para o de valorização. Pode-se dizer que a lógica do processo de trabalho se submete à do processo de valorização. Assim, as leis da acumulação de capital influem na evolução do processo de trabalho. O objetivo primordial é o ganho crescente de produtividade. Quanto maior seja a proporção entre os meios de produção e a força de trabalho empregada, maior a produtividade desta última, já que conseguirá operar e transformar uma maior quantidade de meios e objeto de trabalho. (CARCANHOLO, 1998, p.30)

Em contrapartida, o aumento da produtividade implica na diminuição do tempo de trabalho para a produção da mercadoria e, conseqüentemente, do valor da mesma. Esse fato aumenta a competitividade do capital para conseguir executar essa alteração no seu processo

de trabalho, pois a mercadoria é vendida pelo valor de mercado, pelo tempo de trabalho *socialmente* necessário para produzi-la. Com a redução do valor individual de sua mercadoria, o capital poderá apropriar-se de um valor extra.

1.2 Trabalho produtivo X trabalho improdutivo

Outra questão fundamental na categoria trabalho é a contextualização do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo. Marx (1978) afirma que

O trabalhador produtivo é aquele que emprega a força de trabalho, que diretamente produz mais-valia; portanto só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital. (MARX, 1978, p.70)

Em oposição ao trabalho improdutivo, a categoria de trabalho produtivo torna-se importante para entendimento da sociedade capitalista. O trabalho produtivo é o produtor não apenas do valor fundamental para a reprodução da força de trabalho, da mais-valia, mas também para o valor excedente do qual se procede ao lucro de capitais diferenciados, além dos gastos improdutivos públicos e privados. Entre esses gastos improdutivos incluem-se até mesmo o salário dos trabalhadores improdutivos que constituem uma dedução do excedente produzido na sociedade, disponível para o capital.

Antunes (2002) afirma que

De fato, se trata de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a *intensificação das condições de exploração da força de trabalho*, reduzindo muito ou eliminando tanto o *trabalho improdutivo*, que não cria *valor*, quanto suas formas assimiladas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo*. (ANTUNES, 2002, p.39, grifos do autor)

É necessário que o trabalho produza mais – valia para que seja considerado trabalho produtivo, precisa ser trabalho assalariado e necessita-se efetuar a troca de capital para capital produtivo. Dessa maneira, para ser produtivo o trabalho necessita produzir valores de uso e, ao mesmo tempo, ser trocado por capital. Precisa, então, ser assalariado, mas ser assalariado do capital.

Na sociedade capitalista, a categoria de trabalho produtivo fica restrita, pois nem todo trabalho que produz valor de uso submete-se diretamente ao capital, como seria o caso dos

produtores familiares (camponeses ou artesãos), do trabalho doméstico e do trabalho em alguns setores do serviço público (educação, saúde).

Para que se possa compreender como o trabalho produtivo se amplia no capitalismo é necessário entender primeiramente a categoria de trabalhador coletivo. Segundo Marx

O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem pôr em ação seus músculos sob controle do seu cérebro. ... o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos. Mais tarde se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. O produto deixa de ser o resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sobre o que incide o trabalho. A conceituação do trabalho produtivo e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude desse caráter cooperativo do processo de trabalho. Para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias. (MARX, 1989, p. 584)

Isso demonstra que, se a princípio, era necessário trabalhar efetivamente para ser trabalho produtivo, ou seja, colocar a mão diretamente na matéria prima através dos meios de trabalho, agora, vários serviços realizados por trabalhadores assalariados devem ser considerados parte do que realiza o *trabalhador coletivo*. Produzem valor, produzem mais-valia e, em conjunto com os outros membros do trabalhador coletivo, produzem valores de uso, conforme demonstra a figura 1.

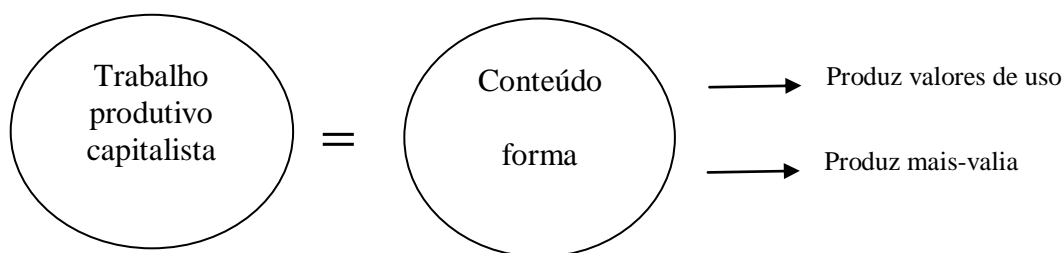


FIGURA 1 - Processo de trabalho coletivo
Fonte: CARCANHOLO, 2007

Quando se trata de saúde e educação, segundo Carcanholo (2007) fica claro que, quando esses serviços são prestados diretamente pelo setor privado ao consumidor e quando acontecem com trabalhadores assalariados, constituem atividades capitalistas produtivas e seus trabalhadores são considerados produtivos. Segundo Carcanholo (2007, p.19)

Essas atividades produzem serviços que, quando prestados a trabalhadores que serão trabalhadores produtivos (também para demais) contribuem para a reprodução de suas forças de trabalho, ou mesmo, no caso da educação, transformam força de trabalho simples em potenciada ou complexa. (CARCANHOLO, 2007, p.19)

De outro lado, é importante considerar o caso de professores e profissionais da saúde que trabalhem como profissionais autônomos e que, em princípio, para Marx, seriam considerados trabalhadores improdutivos. Esses trabalhadores produzem valor e caso não pretendam vender seus serviços pelo valor de produção, além de produzir valor - excedente o transferem, pelo menos em parte, para sua clientela.

De acordo com Carcanholo (2007)

No momento em que os trabalhadores, agora com o valor de sua força de trabalho repostos ou ampliados, forem receber seus salários de parte do capital que os emprega, não precisam ser ressarcidos inteiramente, pois não pagaram nada pelo excedente-valor produzido por aqueles profissionais (ou não o pagaram todo). O capital poderá pagar-lhes um salário inferior àquele correspondente ao verdadeiro valor da força de trabalho. Isso reduz o tempo de trabalho necessário para repor o valor correspondente ao salário recebido e aumenta o trabalho excedente, fonte do lucro capitalista. (CARCANHOLO, 2007, p.20)

O valor-excedente produzido pelos profissionais, apropriado transitoriamente pelos trabalhadores produtivos do capital, finalmente ressurgem nas mãos do capital na forma de lucro adicional. Os profissionais autônomos que contribuem para elevar o montante total dos lucros do capital: são trabalhadores produtivos e explorados indiretamente pelo capital, embora não assalariados.

1.3 Trabalho material X trabalho imaterial

O trabalho imaterial e intelectual, o conhecimento e seus atores sociais colocam-se no lado do trabalho improdutivo mesmo com a produção da mais-valia, pois não intervêm na transformação da natureza, portanto, na sua conversão em meios de produção e de subsistência. Ao contrário, esse fato acontece apenas com o trabalho produtivo manual do proletário.

Em contrapartida, Braverman (1980) afirma que

Embora o trabalho produtivo e o improdutivo sejam tecnicamente distintos, embora o trabalho produtivo tenha tendido a decrescer na razão do aumento de sua produtividade, enquanto improdutivo tenha *aumentado apenas como consequência do aumento dos excedentes jorrados pelo trabalho produtivo* – a despeito dessas distinções, as duas massas de trabalho não estão absolutamente em flagrante contraste e não precisam ser contrapostas uma à outra. Elas constituem uma massa contínua de emprego que, atualmente e diferentemente da situação nos dias de Marx, têm tudo em comum. (BRAVERMAN, 1980, p.357, grifos do autor)

Os processos de transformações para exploração do trabalho material ou imaterial no Brasil, por meio da acumulação flexível, ocorreram através do aumento da possibilidade da exploração do trabalho abstrato. Fato que intensificou o limite da auto-exploração do trabalhador orientado pela nova sociedade produtiva.

Segundo Lazzarato (1997) no aspecto objetivo das relações sociais, a mais-valia

[...] se esconde sob a ilusão de uma sociedade de produtores independentes de mercadorias, uma sociedade de vendedores de trabalho materializado. Uma sociedade sem vendedores de força de trabalho, posto que o contrato de compra e venda de força de trabalho está metamorfoseado num contrato de fornecimento de mercadorias. (LAZZARATO, 1997, p. 34)

O autor demonstra que o processo ideológico torna velado o fetichismo da mercadoria força de trabalho e a negação da intensificação humana. E ainda nos possibilita refletir sobre a condição do professor pesquisador a partir do trabalho imaterial quando afirma que

No contexto do trabalho imaterial, o contrato trabalhista não estabelece uma relação imediata entre “produtividade” e “improdutividade”; ao contrário, hoje é redimensionado por novas formas de controle do capital, essencialmente a partir de sua subjetividade criativa e participativa no processo de produção. Em dimensão não inédita, no caso do artista em geral [e do professor em particular], altamente qualificado, isso se aprofunda por meio de elementos como a intensificação do trabalho, a precarização das relações de produção (carreira, prestação de serviço, etc.) no interior das instituições às quais prestam serviços. Em resumo, um trabalho que já dependia da subjetividade produtiva [o do professor] do trabalhador resulta, no atual processo de estratégias de mudanças no trabalho produtivo, em profunda sujeição da subjetividade do artista [professor] aos meios e controles do capital. (COLI, 2006, p. 317)

Para Braverman (1980) a desqualificação do trabalho docente é entendida como uma “perda na capacidade de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente, e pelas formas descontrole sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo” (BRAVERMAN, 1980, p.235). O autor afirma que

Toda a fase do processo do trabalho é divorciada, tão longe quanto possível, do conhecimento e preparo especial, e reduzida a simples trabalho. Nesse ínterim, as relativamente poucas pessoas para quem se reservam instrução e conhecimento são isentas tanto quanto possível da obrigação de simples trabalho. Desse modo, é dada uma estrutura a todo o processo de trabalho que em seus extremos polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale. Esta poderia até ser chamada a lei geral da divisão do trabalho capitalista. Não é a única força atuando sobre a organização do trabalho, mas é certamente a mais poderosa e geral (BRAVERMAN, 1980, p.80).

Porém, quando se trata da posição de classes, Braverman (1980) coloca a categoria docente em posição igual à dos engenheiros, técnicos, supervisores e gerentes, que ocupam

um lugar intermediário na estrutura de classe capitalista. Essa posição de intermédio participa dos interesses e das características tanto da força de trabalho operária, como os da burguesia. Nesse contexto, essa posição seria determinada “por sua relação com o poder e a riqueza que os comandam de cima, e com a massa de trabalho sob eles, que eles, por sua vez, ajudam a controlar, comandar e organizar” (BRAVERMAN, 1980, p. 343).

No entanto, de acordo com Braverman, mesmo essas chamadas classes médias sociais também estariam sujeitas a um processo de proletarização, pois iniciariam “a despeito dos privilégios que restam, a conhecer aqueles sintomas de dissociação popularmente chamados de ‘alienação’ com que tem vivido a classe trabalhadora por tanto tempo (...)” (BRAVERMAN, 1980, p.345).

Ferreira (2002) afirma que a proletarização promoveu um abandono do docente da identificação com categorias mais profissionais, através da substituição do sistema associativo utilizado no início do século XX, por um modelo sindical aos moldes dos sindicatos operários. Porém, Enguita (1991) afirma que nada leva a crer que os professores se convertam em um grupo profissional nem que se transformem em um grupo proletariado.

O autor coloca que para se falar de professores é importante realizar uma maior especificação para não ocultar as grandes diferenças que separam os diversos grupos de professores, “diferenças que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis” (ENGUITA, 1991, p. 55). Para Séron (1999), nesse debate entre a profissionalização e a proletarização, existe ainda uma outra possibilidade que é a colocação da ocupação docente como um grupo de status, ou seja, “um grupo de pessoas com uma mesma imagem social, que dispõem de senhas de identidade próprias, expressas pelos mesmos estilos de vida, e uma morfologia de conjunto, produto de uma similar e homogênea imagem social” (SÉRON, 1999, p.50).

1.4 Dialética entre educação e trabalho

Nos últimos anos a educação ganhou prestígio acadêmico sendo um das principais temáticas discutidas no meio acadêmico-científico. Entre os aspectos mais estudados encontra-se a temática sobre o papel da educação perante a sociedade, como transformadora dos padrões sociais ou simples reprodutora desses padrões.

A educação é compreendida como aprendizado através do qual o ser social, por meio do seu trabalho, incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade a qual se situa, é uma atitude que assinala a própria materialidade do homem (SANTOS, 2005). Dessa maneira, entende-se a educação é percebida como esfera que permite ao indivíduo estabelecer a ligação com suas condições materiais de existência.

É necessário estabelecer a discussão entre as categorias trabalho e educação devido à dicotomia da sociedade diante das esferas organizacionais da educação e do trabalho, bem como diante dos padrões sociais impostos. De acordo com Kuenzer (1997), os avanços das tecnologias proporcionados pelo saber científico não acontecem na escola, mas dentro das relações sociais entre o homem e a natureza, o homem e os outros homens e o homem consigo mesmo. Inserido nesse contexto, o capital apropria-se estrategicamente deste referido saber, apresentando como prioridade, o aumento da lucratividade. Consequentemente, a educação oferecida pelas instituições escolares reproduzem esses padrões econômicos, com o enfoque na educação enquanto criadora de força de trabalho.

Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto de homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado previamente. Historicamente, a classe social que detém a posse dos instrumentos materiais também, e não por coincidência, detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permitem sistematizar o saber socialmente produzido, transformando-o em 'teoria'. Assim mesmo existindo nas relações sociais, o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social, que o utiliza a seu favor. (KUENZER, 1997, p. 27).

Para problematizar a dialética entre educação e trabalho é fundamental realizar uma análise sobre a diferença entre “Educação no trabalho” e “Educação para o trabalho”, pois se trata de dois antagonismos que promovem, através de sua diferenciação, as contradições do caráter educativo do trabalho.

A educação no trabalho é uma vantagem concernente à lógica do capitalismo, a qual objetiva uma formação desenvolvida, técnica e limitada a partir do conhecimento tácito. Segundo Kuenzer (1997) esse conhecimento é concebido

através da observação dos companheiros, da ação dos instrutores, de treinamentos eventuais, ele vai experimentando, analisando, discutindo, refletindo, descobrindo e, desta forma, desenvolvendo um conjunto de modos próprios de fazer e de explicar esse fazer, que extrapola o âmbito do próprio trabalho, a partir das necessidades determinadas pela vida em sociedade. Assim, o trabalhador vai elaborando um saber eminentemente prático, fruto de suas experiências empíricas, que, sendo parciais em função da divisão técnica do trabalho, originam um saber igualmente parcial e fragmentado. (KENZER, 1997, p.23)

Percebe-se que, no contexto do trabalho, a educação fica sujeita a um processo educativo passível de problematização, pois o trabalhador torna-se responsável pela sua formação em seu campo de trabalho. Esse é o principal objetivo da educação: preparar o trabalhador apenas qualificando-o para realizar a função que lhe é delimitada. Braverman (1980, p. 124) aponta que

A transformação da humanidade trabalhadora em uma “força de trabalho”, em “fator de produção”, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho; e uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modos inumanos, suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam. (BRAVERMAN, 1980, p.124)

Em contrapartida, a educação para o trabalho funda-se na reflexão da amplitude do processo educacional que é inerente ao trabalho. Assim sendo, formação para o trabalho é um processo de várias dimensões contextualizadas por seu caráter histórico e por estabelecer as condições materiais de existência (FIDALGO; MACHADO, 2000).

Realizar a análise da educação no trabalho consiste em refletir de forma crítica sobre o sentido do trabalho na sociedade capitalista atual e, ao mesmo tempo, demonstrar a importância em se refutar a essa crítica através de um processo educacional no qual o homem na condição de trabalhador se realize nessa atividade.

Reis (2011) coloca que

Educação no trabalho implica em negar o sentido alienante e precarizado da formação no trabalho, pois muito mais do que treinamento e adaptação ao sistema de produção, nessa atividade, o trabalho e seu princípio educativo se remete ao fato do próprio trabalhador direcionar um olhar crítico sobre os determinantes históricos, econômicos e políticos presentes na sociedade. (REIS, 2011, p.28)

Meszáros (2002, 2010) desenvolve a partir da teoria marxiana da categoria *trabalho* no *Sistema Sociometabólico do Capital* uma pesquisa sobre o homem na condição de alienado através do trabalho sob a lógica capitalista. As primeiras mediações são as relações do homem com a natureza para garantir a satisfação de suas necessidades básicas de reprodução da espécie. É o trabalho concreto construindo a própria humanidade, e que Meszáros (2010, p. 8) relaciona com:

- a regulação necessária, mais ou menos espontânea, da atividade biológica reprodutiva e o tamanho da população sustentável, em conjunção com os recursos disponíveis;

- a regulação do processo de trabalho por meio do qual o necessário intercâmbio da comunidade com a natureza possa produzir os bens necessários para a satisfação humana, como também as ferramentas de trabalho, empreendimentos produtivos e conhecimento apropriados pelos quais o próprio processo reprodutivo possa ser mantido e aprimorado;
- o estabelecimento de relações de troca adequadas sob as quais as necessidades historicamente cambiantes dos seres humanos possam ser interligadas com o propósito de otimizar os recursos naturais e produtivos disponíveis – incluindo os culturalmente produtivos;
- a organização, a coordenação e o controle da multiplicidade de atividades por meio das quais as exigências materiais e culturais do processo de reprodução sociometabólico bem-sucedido de comunidades humanas progressivamente mais complexas possam ser asseguradas e protegidas;
- a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra a tirania da escassez por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) dos modos e meios de reprodução da sociedade dada, na medida do viável sobre a base de um nível de produtividade alcançável e dentro dos limites das estruturas socioeconômicas estabelecidas;
- e a promulgação e a administração de regras e regulamentos da sociedade dada como um todo, em conjunção com outras funções e determinações primárias mediadoras. (MESZÁROS, 2010, p. 8)

Já as mediações de segunda ordem do capital são as que relacionam o homem com a natureza com a finalidade de satisfazer as necessidades capitalistas. No capitalismo, o trabalho apresenta como principal motivador a reprodução do próprio mecanismo de acumulação, em que as necessidades humanas se satisfazem por meio da compra e venda da força de trabalho. Meszáros (2010) apresenta o contraste entre as duas formas de mediação demonstrando também as características das mediações de segunda ordem:

- a família nuclear, articulada como o “microcosmo” da sociedade, o qual, além de seu papel na reprodução da espécie, participa em todas as relações reprodutivas do “macrocosmo” social, incluindo a mediação necessária das leis do Estado para todos os indivíduos e, assim, diretamente necessária também para a reprodução do Estado;
- os meios de produção alienados e suas “personificações” por meio das quais o capital adquire “vontade férrea” e consciência rígida, estritamente demandado a impor sobre todos a conformidade com relação às exigências objetivas desumanizantes da ordem sociometabólica dada;
- o dinheiro assumindo uma multiplicidade de formas mistificantes e progressivamente mais dominantes no curso do desenvolvimento histórico, chegando ao domínio total do sistema monetário internacional dos dias de hoje;
- objetivos de produção fetichistas, submetendo de uma forma ou de outra a satisfação de necessidades humanas (e a provisão correspondente de valores de uso) aos imperativos cegos da expansão e acumulação do capital;
- trabalho estruturalmente divorciado da possibilidade de controle, seja nas sociedades capitalistas, nas quais deve funcionar como trabalho assalariado coagido e explorado pela compulsão econômica, seja sob o controle póscapitalista do capital sobre a força de trabalho politicamente dominada;
- variedades de formação de Estado do capital em seus terrenos globais, nos quais podem confrontar-se uns contra os outros (por vezes com os mais violentos meios, deixando a humanidade à beira da autodestruição), como Estados nacionais orientados a si mesmos;
- e o descontrolado *mercado mundial* em cuja estrutura os participantes, protegidos por seus respectivos Estados nacionais por meio das relações de poder dominantes, devem se acomodar às precárias condições de coexistência econômica enquanto se

empenham em obter a mais alta vantagem praticável para si ao ludibriar suas contrapartes concorrentes, aqui lançando inevitavelmente as sementes de mais conflitos destrutivos. (MESZÁROS, 2010, p.8-9)

O conflito entre a mediação de primeira ordem e de segunda ordem se demonstra pela complexidade da organização do modo de produção capitalista. Na mediação de primeira ordem fica claro que planejamento e a execução do trabalho não se dissociam, enquanto que na mediação de segunda ordem há uma grande valorização das especializações, através de formas mais explícitas ao longo do desenvolvimento do capitalismo. Este fato pode ser observado no aperfeiçoamento das estratégias gerenciais *tayloristas/fordistas*, exigências da modernização do capitalismo, que se baseavam na rigidez do controle e no parcelamento do trabalho, que em dado momento tornaram-se insuficientes e passaram a coexistir com as atuais formas de gestão, mais sutis, porém não mais brandas, denominadas de gestão participativa, flexibilização, entre outros. (ANTUNES, 2006).

Nesse contexto, o mercado exige uma qualificação diferenciada dos trabalhadores para ocupar as tarefas de direção e de execução. Assim, a escola básica forma o trabalhador nos conhecimentos gerais necessários para se inserir nas atividades produtivas, e as habilidades específicas de cada cargo são formadas pelas próprias empresas ou por cursos técnicos profissionalizantes (SAVIANI, 2002).

Embora na atualidade já se procure relacionar escolaridade e emprego, a articulação entre trabalho e educação continua como temática não resolvida nos sistemas educacionais. As reformas da educação brasileira não fornecem privilégios para o desenvolvimento de vínculo entre esses dois campos, conforme se verifica na discussão do capítulo dois.

CAPÍTULO 2

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

2.1 A Reestruturação Produtiva do Mundo do Trabalho

A partir da crise dos anos 1960, surgiu um novo cenário de fragmentação das políticas públicas de Estado e uma rápida desregulamentação da economia mundial. O capitalismo passou do modelo de internacionalização a um modelo voltado para a universalização ou mundialização do capital. (CHESNAIS, 1996).

Bernardo (1998) coloca que nesse novo contexto, surgiram as chamadas empresas transnacionais, com uma nova base produtiva, estruturas cooperativas e formas organizacionais diferenciadas, que se tornaram importantes agentes no comércio mundial.

Esse novo modelo empresarial exigiu a reconfiguração do próprio papel do Estado, cuja gestão passou a se realizar em meio ao capital transnacional, o que interferia não apenas em sua atuação, mas também levava à redefinição dos conceitos a ele referentes.

O sistema capitalista internacional, que se sustenta na acumulação incessante de capital, precisa, para reproduzir-se, desses ajustes estruturais e, ao mesmo tempo, da sua expansão ilimitada. Desde o período da acumulação primitiva, existe no sistema capitalista uma tendência ao aumento constante das forças produtivas, passando-se da manufatura à grande indústria e, desta, aos conglomerados internacionais.

Ao analisar os aspectos adquiridos pelas políticas públicas nesse novo contexto, percebem-se as mudanças ocorridas pelo processo de globalização e pela configuração das ideias neoliberais e, conseqüentemente pela pulverização e flexibilização do trabalho.

A grande concentração de capital permite que as grandes empresas se relacionem diretamente, sem depender da intervenção direta do Estado. Esse fator promove a ascensão das classes dominantes, caracterizada pela desestruturação do setor público e pelas privatizações (BERNARDO, 1998). Essas modificações ocorridas no modo de produção capitalista encontram-se diretamente associadas ao universo da produção e ao mundo do trabalho.

Nesse contexto, Braverman (1980) afirma que foi preciso uma administração científica do trabalho, com finalidade de ajustar o trabalhador às novas necessidades do modo de

produção capitalista. A partir do momento em que um determinado modelo entra em decadência, outro modelo surge como resposta à crise, acarretando transformações no processo produtivo.

Frederick Taylor (1865-1915) foi um grande estudioso sobre a organização e controle do trabalho. O *taylorismo* estabelecia que era necessário impor de maneira rigorosa como deveria ser a execução do trabalho, promovendo uma separação entre planejamento e execução do trabalho. Os gerentes preocupar-se-iam com a supervisão do trabalho, com a finalidade de garantir máximo rendimento. Os trabalhadores deveriam ser “treinados para executar o trabalho”, numa sequência de tempo e movimento previamente elaborada, evitando desperdício operacional, com vistas a assegurar a mais elevada produtividade. (BRITO, 2008, p.39).

O ‘taylorismo’ apresentava como principal característica a individualização dos salários, com o objetivo de aumento da produtividade do trabalho. Segundo os princípios do ‘taylorismo’ cada tarefa e cada movimento de cada trabalhador possuem uma ciência, um saber fazer profissional.

Assim havia métodos como: método de racionalizar a produção, logo, de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho “economizando tempo”, assegurando definitivamente o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante. (SANTOS, 2005)

No taylorismo o trabalhador adquire características de fragmentação, apenas executando tarefas simples e rotineiras. Nesse modelo gerencial de trabalho, surge o conceito de operário-massa, no qual o trabalho de um depende do trabalho do outro.

Nesse contexto, o modelo assume características alienantes como a fragmentação do trabalho através do parcelamento das tarefas e consequentemente o parcelamento do saber.

Outro fator importante do taylorismo foi a racionalização do tempo, através da introdução do cronômetro, para regular o tempo de trabalho e os movimentos dos trabalhadores. Os trabalhadores passam a ser vistos como máquinas tendo seu controle centralizado na gerência. Esse gerenciamento, por sua vez, apresentava como característica principal a separação entre o trabalhador manual e o trabalhador intelectual. Tanto que,

Não é sempre necessário, para esse fim, que a máquina seja um modelo bem aperfeiçoado ou requintado de sua espécie. A esteira rolante, quando usada numa linha de montagem, embora seja primitivíssima parte da maquinaria, corresponde perfeitamente às necessidades do capital na organização do trabalho que não pode ser mecanizado de outro modo. Seu ritmo está nas mãos da gerência, e é determinado por um dispositivo mecânico cuja construção não poderia ser mais simples, mas que capacita a gerência a aproveitar-se do único e essencial elemento de controle do processo. (BRAVERMAN, 1980, p. 169)

O principal objetivo do taylorismo era de eliminar as frações de tempo gastas com supérfluos, reduzindo os chamados por Taylor de “tempos mortos”, que era o tempo não utilizado na execução do trabalho. As principais características deste processo de desumanização constante do trabalho capitalista são: separação entre planejamento e surgimento da gerência enquanto controladora do processo; processo de trabalho parcelar, rotineiro e fragmentado, portanto extremamente cronometrado.

A consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e distintos grupos de trabalhadores. Num local, são executados os processos físicos da produção; num outro estão concentrados o projeto, planejamento, cálculo e arquivo. A concepção prévia do projeto antes de posto em movimento; a visualização das atividades de cada trabalhador antes que tenham efetivamente começado; a definição de cada função; o modo de sua execução e o tempo que consumirá; o controle e a verificação do processo em curso uma vez começado; e a quota dos resultados após conclusão de cada fase do processo – todos esses aspectos da produção foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial. Os processos físicos são agora executados mais ou menos cegamente, não apenas pelos trabalhadores que o executam, mas com frequência também por categorias mais baixas de empregados supervisores. As unidades de produção operam como a mão, vigiada, corrigida e controlada por um cérebro distante. (BRAVERMAN, 1980, p. 112-113)

A partir dos pressupostos de gerência colocados por Taylor na estruturação industrial, ocorreram várias modificações, colocando sinteticamente o planejamento de racionalização da organização do trabalho com a finalidade de aproveitar ao máximo o tempo a favor da produtividade. Esse processo promoveu a intensificação da alienação no trabalho. Braverman (1980) afirma que o trabalho é executado “mais ou menos cegamente” pelos operários subordinados a essa nova lógica. Contudo, essa dinâmica não passou despercebida: de acordo com Braverman (1980), com a generalização das novas condições da produção, muitos deles se conscientizaram do que perderam em suas relações sociais de trabalho.

Henry Ford (1863-1947) utilizou os princípios tayloristas para acelerar ainda mais a produção ao introduzir um processo de esteira rolante na *Ford Motor Company*, no ano de 1914, no qual o trabalhador ficava fixo e os veículos se movimentavam nas esteiras rolantes. Essa nova organização de trabalho, conhecida por *fordismo* teve como principal característica o aceleração da produtividade o que, conseqüentemente, resultou na intensificação do trabalho e no processo de desqualificação operária.

O ‘fordismo’ apresenta, assim como o taylorismo, característica da divisão do trabalho e da atribuição de funções segmentares, quase sem nenhum conteúdo para trabalhadores de uma maneira permanente, rotineira e monótona. Nesse contexto, um modelo complementa o outro, pois enquanto Ford se ateu a inovações e incrementações tecnológicas da produção,

Taylor se ateu às inovações e incrementações no âmbito da gestão da produção, visando alterações hierárquicas na relação do gestor com o trabalhador (SILVA, 2001).

A eficácia do ‘fordismo’ consiste na qualificação e envolvimento mínimos dos trabalhadores e de envolvimento dos mesmos com o sucesso da produção e da empresa; exige-se dos trabalhadores que cumpram as tarefas de conteúdo prescritas pela administração da produção. Consequentemente houve uma intensificação no ritmo do trabalho com a redução do tempo improdutivo da jornada de trabalho.

Ford atraiu trabalhadores para sua fábrica através de um significativo aumento de salário, para obter mão-de-obra suficiente para a produção em massa. Mas somente receberia esse salário o operário que comprovasse ter boa conduta, distante de certas vicissitudes como beber e fumar. Com essa tática ele consegue atrair força de trabalho para a fábrica, mas não paga esse salário para muitos operários, alegando que não deram boas provas de uma conduta disciplinada (GOUNET, 2002). Dessa maneira, Ford estava concretizando os fundamentos básicos desse modelo: aumento da produtividade, dos salários reais dos trabalhadores e do consumo de massa.

Os sistemas de administração gerencial “taylorismo” e “fordismo” apresentam como características comuns: a intensificação do ritmo de trabalho, racionalização do tempo, hierarquização, fragmentação do processo de trabalho, que geram o trabalho como fator de negação da potencialidade humana e consequentemente causa manifestações de alienação no sentido de alheamento e desumanização dos trabalhadores.

O “Fordismo” provocou manifestações de alienação dentro de uma fábrica e a precarização do trabalho que nela ocorre de forma generalizada; a exigência do perfil de um operário padrão que cumpre cotas; um ritmo de trabalho enlouquecido; a influência negativa do trabalho na subjetividade dos operários, que afeta até mesmo suas relações íntimas e interpessoais; a impregnação do tempo de trabalho ao tempo livre do trabalhador; e como ponto positivo, a tentativa constante e persistente de lutar pelo estabelecimento de uma forte unidade sindical, mas que não consegue ser objetivada.

O taylorismo concentrou-se nas inovações de gerência, enquanto que, focado na dinamização do processo de produção face à organização dos trabalhadores e do processo de trabalho, o fordismo trouxe profundas inovações na produtividade. Esse modo de organização do trabalho se implantou como uma das expressões máximas dos anos dourados:

A difusão internacional do fordismo ocorreu em um contexto histórico e político-econômico particular, no qual os Estados Unidos tinham uma posição dominante, pelas alianças militares e pelas relações de poder. O mercado de trabalho era dividido em um setor de monopólio e um outro setor competitivo, os dois muito

diferentes, em que os trabalhadores viviam em desvantagem. O Estado, então, tinha de garantir um mínimo de bem-estar social a todos e tratar de transmitir os benefícios do fordismo, assegurando, sobretudo, assistência sanitária adequada, moradia e instrução. (VASAPOLLO, 2005, p. 23)

Como forma de continuidade aos princípios tayloristas de organização do trabalho, Ford concretizou os conhecimentos estabelecidos pela Administração Científica no processo de trabalho ocorrido em sua fábrica. Nesse contexto, seu objetivo foi adquirir um maior controle de regulação do trabalho, supervisionando todo o processo produtivo e, a partir disso, obter ganhos de produtividade.

Introduziu a esteira no processo de montagem, inovação que possibilitou intensificar ainda mais a produtividade do trabalho e diminuir os tempos mortos na produção. Essa inovação permitiu o deslocamento da peça trabalhada até o trabalhador, a diminuição do tempo de produção, a sincronização do ritmo de trabalho e a eliminação do controle realizado anteriormente mediante o uso do cronômetro, introdução feita por Taylor. (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 161)

As inovações criadas por Ford constituíram no aumento da produtividade. Entretanto essas novas estratégias dependiam, além das transformações da organização do trabalho, do controle por parte da gerência, supervisionando a intensidade do trabalho.

Um só exemplo, o da primeira linha de montagem numa esteira móvel completa, bastará como ilustração de que retirada violenta dos trabalhadores de suas condições de anteriores e seu ajustamento às formas de trabalho projetado pelo capital é um processo básico no qual os principais papéis são desempenhados não pela manipulação ou bajulação, mas por condições e forças socioeconômicas. (BRAVERMAN, 1980, p. 130).

Os pontos principais das mudanças promovidas pelo fordismo foram a esteira e o Modelo T: “O elemento chave da nova organização de trabalho era a interminável esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples”. (BRAVERMAN, 1980, p. 130). Sinteticamente, Ford utilizou de velhas tecnologias para racionalizar a produção e incrementar na produtividade. Trabalhadores estáticos executavam seu trabalho em níveis altamente acelerados e mais distantes do controle do processo produtivo. Na mesma proporção o capitalista tem um maior controle sobre o ritmo de trabalho de seus empregados com a utilização da esteira. “O sistema fordista, estabelecido depois de um longo e complicado processo que durou quase meio século, em virtude de alguns obstáculos que teve de superar, era também reforçado pelas modalidades e mecanismos das intervenções estatais.” (VASAPOLLO, 1995, p. 22).

O binômio taylorismo-fordismo foi tão importante para o capitalismo monopolista que se expandiu para diversas áreas da vida social, alterando o processo educativo, a ação dos indivíduos e até mesmo o perfil do Estado.

Em oposição aos instintos animais do homem, a industrialização fomentada pela racionalização fordista era voltada para a rigidez e rotinização não somente do trabalho, mas da própria maneira de viver. Isto porque o industrialismo tinha como pressuposto incutir no trabalhador normas e hábitos que favorecessem o processo e os objetivos capitalistas a serem alcançados. O homem da indústria tinha de ser educado para um novo modo de viver e trabalhar, baseado na disciplina e submissão. Essa imposição deveria ser acatada pelos trabalhadores, porque estava em questão a manutenção da sua própria sobrevivência. (SANTOS, 2008, p. 28)

A partir da crise dos anos 1960, iniciou-se um novo cenário de fragmentação das políticas públicas de Estado e uma rápida desregulamentação da economia mundial. O capitalismo passou do modelo de internacionalização a um modelo voltado para a universalização ou mundialização do capital. (CHESNAIS, 1996). Esse regime promoveu o envolvimento de diversas práticas político- institucionais e de controle de trabalho. Além disso apresentou-se como intervenção e resistência por parte dos trabalhadores, que proporcionaram a produção massificada e acumulação capitalista até esgotar-se no final dos anos 1970. (PREVITALI, 2009)

Silva Júnior (2002) deixa claro essa fragmentação ocorrida no cenário mundial:

1) a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macrogerido pelo financeiro, impôs profundas mudanças no metabolismo social do mundo todo(...) 2) a profunda mudança no metabolismo social impôs um novo processo de reprodução social que, por sua vez, implicou alterações intensas nas estruturas sociais; e 3) isso pôs em movimento reformas institucionais em várias áreas da atividade humana. (SILVA JÚNIOR, 2002, p.61)

No final dessa década as classes operárias começaram a rearticular os movimentos trabalhistas com movimentos de contestação aos processos de trabalho autoritário. Bernardo coloca que:

Nas décadas de 1960 e 1970, desenvolveu-se em todo o mundo um vasto movimento de contestação que, em vez de se limitar a exigir uma maior participação nas riquezas, teve como características principais colocar em causa a disciplina reinante nas empresas e processar-se fora das instituições reivindicativas oficiais, ou até contra elas. (BERNARDO, 2004, p. 77).

O novo quadro de revoltas e contestações dos trabalhadores obrigou o capitalismo a passar por um processo de reestruturação produtiva, com objetivo de assegurar os altos

padrões de lucro e conseguir novamente o controle social da classe trabalhadora. (BRITO, 2008).

Um modelo de organização do trabalho voltada para os moldes da reestruturação produtiva do mundo do trabalho foi o *toyotismo*, implantado na fábrica da Toyota, no Japão e difundido para todo o mundo capitalista. (ANTUNES, 2001)

As principais características do *toyotismo* são a horizontalização do processo de produção, que passa a ser vinculada à demanda, a multivariabilidade de funções e a terceirização de serviços.

Esses novos modelos de organização da produção criados para suprir o processo de reestruturação produtiva desenvolvido pelo capitalismo possuem como principal característica:

aumento da participação dos trabalhadores no processo produtivo, mas como um novo modo de se apropriar do *saber fazer e do saber pensar* dos trabalhadores, e não de forma a valorizar sua capacidade de auto-organização e de emancipação em relação aos destrutivos fundamentos do capitalismo (BRITO, 2008, *grifos da autora*)

O “Toyotismo” possui duas origens: a primeira surgiu diante da necessidade de implantar o ‘fordismo’ no Japão, no intuito de beneficiar a produção e promover o aumento da lucratividade. O presidente da Toyota propôs observar as experiências norte-americanas em relação ao ‘fordismo’, não para copiá-las e sim para através delas, utilizar a pesquisa e a criatividade para elaborar um modelo que se adaptasse à situação do Japão, que era de produzir pequenas quantidades de vários modelos de produtos. A segunda relaciona-se ao fato de que as empresas do Japão sofriam o constante risco de desaparecer, perante a competitividade com as empresas norte-americanas, se nenhuma atitude fosse tomada para superá-las. (GOUNET, 2002).

Devido ao limitado e pequeno espaço geográfico japonês, todo o desperdício deveria ser combatido e, para isso a fábrica Toyota foi organizada em torno de quatro operações: transporte, produção, estocagem e controle de qualidade. Apenas a produção é que agregava valor ao produto e os outros três, por gerarem custos, foram limitados ao máximo (GOUNET, 2002).

Em vez de produzir em série, como no ‘fordismo’, esse modelo visava produzir de acordo com a demanda vários modelos, mas cada um em pequena quantidade. Ou seja, somente se produziria o que era vendido e haveria uma supressão dos estoques – *Just in time*.

A principal característica do ‘toyotismo’ em relação à produção é a flexibilidade, devendo ser determinada pelo consumo e pronta para suprir a demanda do mesmo, apresentando também diversidade de produtos. Além disso, a organização do processo de trabalho ‘toyotista’, diferentemente da verticalização ‘fordista’, é marcada pela horizontalização, sendo cada vez mais intensificada.

O sistema de acumulação flexível colaciona a rigidez do fordismo. Ela se embasa na flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos, dos mercados de trabalho, dos padrões de consumo. Apresenta como principais características o surgimento de novos modos de fornecer serviços financeiros, inovação no comércio, novos setores de produção, inovação comercial, organizacional e tecnológica, novos mercados, ampliação da competitividade e da utilização das novas tecnologias produtivas, bem como pelas aceleradas modificações dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas no mundo capitalista.

Harvey (1996) afirma que

os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. (HARVEY, 1996, p. 140)

É possível observar que acumulação flexível implica, segundo Harvey (1996) em altos níveis de desemprego estrutural, aumento, destruição e reconstrução de habilidades, ganhos e o retrocesso do poder sindical. O mercado de trabalho sofre uma radical transformação, valendo-se de regimes e de contratos de trabalho mais flexíveis através, por exemplo, da adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Os trabalhadores são progressivamente flexibilizados em relação às horas extras. Consequentemente o trabalho temporário e subcontratação predominam nas relações trabalhistas. Em suma, percebe-se que o que determina a produção nesse modelo de organização de produção, é o consumo.

A produção é organizada através do método kanban, baseado num sistema de cartazes colocados em caixas que orientam as encomendas conforme a demanda, que geralmente era utilizado nos supermercados, nos quais os produtos somente são repostos quando eles são vendidos (GOUNET, 2002).

Com toda essa flexibilização da produção, a organização do trabalho é também flexibilizada: a relação ‘fordista’ um homem/ uma máquina é rompida e agora o trabalhador torna-se polivalente (ou seja, opera várias máquinas ao mesmo tempo) e, em vez de o trabalho

ser fragmentado, ele agora é executado por equipes ou pelos Círculos de Controle de Qualidade – CCQ's (SILVA, 2001)

De acordo com Previtali e Faria (2007),

Como tentativa de responder à crise decorrente do padrão de acumulação taylorista/fordista, a reestruturação do capital impõe uma nova ordem produtiva, calcada na flexibilidade, multifuncionalidade, participação e melhoria contínua do trabalhador [...] impondo novos mecanismos de controle do trabalho e redefinindo a dinâmica das relações de classe [...] A modernização do parque produtivo acompanhada de mudanças nos processos de produção geraram algumas exigências que se fizeram obrigatórias nesse período (PREVITALLI, FARIA, 2007 p. 1).

Observa-se a necessidade de encontrar novas maneiras de desconcentração industrial, através de novos padrões de gestão da força-de-trabalho, dos quais participam os CCQ's. Torna-se presente a busca da qualidade total como expressão dos países capitalistas avançados e em desenvolvimento.

Segundo Antunes (2002)

Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se à sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. (ANTUNES, 2002, p.16)

O trabalho é constantemente flexibilizado e é intensificado ao máximo; é contratado um mínimo de operários, que executam o máximo de horas extras; o sindicato é totalmente vinculado ao patrão; a contratação de trabalhadores é reduzida (agora os operários ou são subcontratados ou são temporários, dependendo das condições e das demandas do mercado); há a implantação da terceirização, que provoca a segmentação dos trabalhadores, a precarização do trabalho e o enfraquecimento dos sindicatos, em que direitos trabalhistas são flexibilizados ou até mesmo eliminados.

As mudanças trazidas pela adoção de princípios como autonomia e liberdade para o trabalhador a fim de aumentar a produtividade, representariam a mais fina essência do 'toyotismo'. Entretanto, algumas características desses novos modelos contrapunham-se ao estilo clássico da linha de montagem como esquema produtivo.

Segundo Harvey (1996)

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracterizam-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente

intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 1996, p. 140)

O rompimento com os antigos padrões de gestão da força de trabalho representaria o rompimento com o passado, com a burocracia e com a hierarquia. Caberia aos gestores, nesse sentido, construir uma nova empresa, caracterizada pela interação, comunicação, solidariedade, cooperação, integração e pela flexibilidade. A grande tentativa é fazer com que o trabalhador se identifique com a organização e seus objetivos.

Num paradoxo, o discurso empresarial ressalta com frequência sobre o trabalho em equipe, mas o gerenciamento torna-se cada vez mais individual e individualista. O processo de individualização do coletivo de trabalhadores enfraquece a noção de classe operária.

Previtali (2009) coloca que

O processo de reorganização do trabalho está originando uma forma de controle do processo produtivo mediante a introdução de tecnologias de informação e práticas gerenciais, cujo discurso assenta-se na cooperação, no envolvimento e na parceria do trabalhador. Nesse contexto, onde as palavras de ordem passaram a ser flexibilidade e qualificação, as empresas observaram que muito do processo de inovação, particularmente as inovações incrementais no processo de trabalho, depende da participação do trabalhador direto. Quanto mais motivado e envolvido ele estiver com os objetivos da empresa, maiores serão as possibilidades de ocorrência de pequenas mudanças operacionais que impactarão de forma significativa na redução de custos, bem como na eficiência do processo produtivo e, dessa forma, a empresa estará mais bem adaptada às condições de concorrência no mercado. (PREVITALI, 2009, p.142)

Novas políticas de recursos humanos são implantadas nas organizações, podendo constituir riscos mentais significativos. Se por um lado a carga física de trabalho reduz-se com a ampliação da automação, a carga psíquica pode elevar-se, levando os trabalhadores a um estado de tensão e conflitos internos constantes. Dentro desse novo modelo de organização, busca-se construir um novo trabalhador e uma nova gestão da força de trabalho.

O aspecto original do ‘toyotismo’ é articular a continuidade da racionalização do trabalho, intrínseca ao ‘taylorismo’ e ‘fordismo’, com as novas necessidades da acumulação capitalista (ANTUNES, 2001).

Brito (2008) afirma que todos os modelos de organização da produção, como o taylorismo, fordismo e toyotismo, referem-se ao planejamento e organização do processo de trabalho de forma que possibilite o aumento de produção e diminuição dos custos, gerando assim maior produtividade, o que significa ampliar o excedente (mais-valia). Ou seja, eles

buscam uma organização racional do trabalho em dados objetivos, mensuráveis, por isso, trabalham com controle estatístico do processo de trabalho, organização metódica com base nesse controle. Buscam diminuir o excedente e com isso que o lucro aumente.

Os modelos de administração gerencial se caracterizam por um eixo comum. Todos eles afirmam ser generalizados, universais e aplicáveis em qualquer processo de trabalho; todos eles trabalham com a ideia da padronização da produção.

No Brasil, nos anos 1990, o novo quadro de reformas políticas do país desencadeou uma difusão dos pensamentos neoliberais, com o Estado assumindo um novo papel, frente ao contexto de mundialização e globalização econômica. (ALVES, 2006). Com a vinda do Plano Real, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorre uma intensificação da terceirização, subcontratação e instalação de novos programas governamentais, que buscam a captação da subjetividade dos trabalhadores por meio do desenvolvimento da automação microeletrônica produtiva e das novas tecnologias de informação. (PREVITALI, 2011)

O Brasil iniciou assim, uma Reforma de Estado, com um novo modelo de administração pública gerencial, com base nos moldes da iniciativa privada com finalidade de melhoria na prestação dos serviços públicos. (ALVES, 2006).

Brito (2008) apud Augusto (2004) expõe, de maneira clara, como se realizou esse processo:

Cortes em despesa com custeio e investimentos; redução da folha de pessoal, dos custos trabalhistas e previdenciários; privatização; desregulamentação; flexibilização e descentralização passam a ser palavras de ordem para supostamente tornar a nação mais competitiva na acirrada disputa imposta pelo capitalismo globalizado. (BRITO, 2008, p.30)

O processo de precarização do trabalho decorre da verificação de que é possível o crescimento econômico sem ao aumento do número de empregos, fato que contribui para estimular o aumento das desigualdades sociais. (POCHMANN, 1999) Razão pela qual aumentou a preocupação com o índice de desemprego desestrutural. A severa divisão das tarefas, característica impactante do fordismo, fornece lugar para formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, o que possibilita uma maior adaptabilidade dos trabalhadores às novas situações e intensifica a exploração do trabalho.

As alterações ocorridas nas relações de emprego e trabalho podem ser caracterizadas, atualmente, pelo risco de um fenômeno considerado como uma precarização das relações de trabalho. Esse movimento, contudo, não descreve as relações de trabalho caracterizadas como as internalizadas no processo de trabalho, mas adquire a compreensão principalmente as

relações de empregabilidade e uma tentativa de desregulamentar e flexibilizar a legislação trabalhista. Da mesma forma o surgimento de novas formas de ocupação, apresenta-se como grande preocupação, pois provoca uma maior segmentação do mercado de trabalho. Pochmann (1999) afirma que

Novas formas de uso e remuneração parecem apontar para uma maior diferenciação no rendimento dos ocupados e para a ampliação da pobreza, implicando um processo de exclusão, muito mais do que de integração social. (POCHMANN, 1999, p.13)

As alterações na composição e evolução do emprego têm sido acompanhadas de significativas mudanças na evolução da desregulamentação do mercado de trabalho e do padrão de uso e remuneração da força de trabalho.

Segundo Oliveira (2004) o aumento da flexibilidade dos contratos trabalhistas e das legislações trabalhista e social, a redução nas taxas de sindicalização e na quantidade de greves demonstram o maior grau de autonomia das empresas. O referido processo associa-se às exigências de maior flexibilidade pelos empregadores.

A percepção de flexibilização desloca-se do setor empresarial através das relações trabalhistas para relações de emprego. A flexibilidade aparece como imprescindível para as novas formas de produção exigidas pelo mercado. Os processos produtivos atuais sugerem formas organizacionais e gestão de trabalho mais flexibilizados, diferentemente da via taylorista-fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, com a necessidade de grande estocagem.

2.2 As reformas educacionais no contexto da reestruturação produtiva nos anos 1990

Há na literatura uma significativa problematização das políticas educacionais e reformas de ensino que discutem os impactos da globalização econômica e da hegemonia política do neoliberalismo sobre a educação brasileira.

Esses estudos tendem a vincular as transformações em curso no campo educacional e no trabalho docente à emergência no pós-guerra de uma nova ordem econômica internacional que altera profundamente os processos econômicos e as relações de trabalho, mas também o campo da cultura e os modos de existência e subjetividade dos indivíduos e grupos sociais.

Segundo Kuenzer (1997)

Embora não sejam a principal causa, os avanços da ciência e da tecnologia, resultantes do investimento do grande capital e dos Estados Nacionais, passam a ser estruturalmente constituintes do novo modo de acumulação, contribuindo desta forma para o desemprego não apenas porque os investimentos geram poucos postos, mas também porque os geram no setor mais dinâmico, que não por acaso vem sistematicamente substituindo a força de trabalho pela tecnologia, como estratégia de competitividade e imperativo de sobrevivência das grandes empresas no âmbito da internacionalização.(KUENZER, 1997, s/p)

Nos anos de 1960, as reformas educacionais que aumentaram o acesso à escolaridade, desdobravam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade da sociedade como indivíduos ou em grupos. Apesar da orientação pela importância de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como meio de diminuição das desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2004)

A partir dos anos 1970 aumenta-se no país o agravamento das crises econômicas e a alteração do sistema público de ensino, através de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos funestos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos (PAIVA *et al.*, 1998). Nos anos seguintes, 1980 e 1990, as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já fundamentais e decisivas, tornam-se mais significativas, atuando sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais.

As políticas educacionais que se originaram nesse período se explicitam em redirecionamentos curriculares necessários aos arranjos da globalização (CORAGGIO, 2000)

Para conseguir adequar-se ao novo cenário mundial, o Brasil reformulou diversas esferas do governo, entre elas saúde e educação. A escola, vista como local de trabalho e conseqüentemente cenário político, através das políticas educacionais, sofreu significativas mudanças, o que obrigou os profissionais da área a se ajustarem a novas formas de gestão escolar, organização do ensino e novas exigências sobre sua atuação profissional. (BRITO, 2008).

Inserida nesse contexto neoliberal a ênfase na educação transfere-se para o resultado final dos objetivos pedagógicos, apresentando como referência um padrão ideal de aluno, para o processo de aprendizagem diferenciado de aluno para aluno. A partir dessa alteração de perspectiva, as reformas introduziram modificações organizacionais e de concepção no sistema educacional brasileiro, dentre elas a mudança no sistema de ciclos de formação, a descentralização administrativa (as escolas ganharam autonomia para elaboração do Regimento Interno e escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos), o incentivo à formação continuada e a ênfase na avaliação sistêmica.

No caso específico das políticas educacionais, a ênfase da reforma foi originar autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas, com o objetivo de possibilitar sua gestão por meio da participação dos seus professores e funcionários, pais e alunos. Esses objetivos vão de encontro aos interesses clientelistas, na medida em que a educação surge, historicamente, entre as políticas utilizadas com finalidades eleitorais pelo Estado.

Nogueira, discorrendo sobre a reforma afirma que

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (NOGUEIRA, 2003, p. 22).

No processo das reformas, o governo atribui um valor específico à educação pelo seu ressignificado de valores específicos do capitalismo para ajustamento da educação às demandas do mercado, diante de estratégias que buscam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos para manter as condições de acumulação capitalista.

No aspecto dessas políticas, o processo de flexibilização das instituições formadoras de docentes, assim como do perfil desses profissionais, apresentou ações estratégicas para adequá-los às novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais. Ressalta-se, que essencialmente em todo o processo de reforma do Estado, que busca a realização de uma política de ajuste estrutural e da estabilidade econômica, insere-se a reforma educacional brasileira (LEHER, 1998).

As reformas educacionais ocorridas a nível mundial nos anos de 1990 e com modificações contínuas nesse novo milênio procuram traduzir as demandas postas pela lógica capitalista. Assim, as reformas praticadas nos últimos anos surgem dos princípios de alterações econômicas designadas pela globalização, o que exige maior eficiência e produtividade dos trabalhadores com a finalidade de adaptação às exigências do mercado. É importante ressaltar que as reformas se apresentam politicamente bem definidas e incluem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. Malanchen e Vieira (2006) afirmam que

É nesse contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança do mundo do trabalho apregoadas pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Desse modo, o Estado regulador e avaliador têm intervindo na

questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. (MALANCHEN & VIEIRA, 2006, p. 6)

Através de recomendações vindas de documentos dos organismos internacionais, os órgãos responsáveis, promulgaram a reformulação da política educacional brasileira e na América Latina que demonstra os seguintes pressupostos: a ampliação de acesso à educação básica, a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento deste nível de ensino. Esses pressupostos são apresentados como elementos significativos para a criação de uma pseudo democratização e do crescimento da escolarização, escondendo dois fenômenos que ocorrem nos países periféricos: a aceleração da formação inicial e o processo de certificação em larga escala.

A crise da educação apresenta-se como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. A superação da crise educacional é colocada pelo processo de adoção de mecanismos de correção com base no mercado, o que para Gentili (1998) significa que a educação deixa de ser entendida como direito para ser tratada como oportunidade. Trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (GENTILI, 1998, p. 19).

Inseridas nesse contexto, as reformas educacionais executadas no Brasil foram autenticadas por um discurso que atribuiu à crise da educação a ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros.

O governo brasileiro criou o consenso da importância da reforma educacional embasado nas críticas realizadas pelos organismos internacionais que demonstravam a ineficiência do Estado como principal responsável por gerir a Educação e o responsabilizaram pela crise do sistema educacional. O entendimento de que intervenção do Estado prejudicava a concretização de uma educação de qualidade foi um dos aspectos mais defendidos pelas políticas de reforma.

Portanto, a reforma implantada no Estado brasileiro busca adequar a educação às novas dinâmicas competitivas do mercado mundial. Assim procura também adequar os homens à sociabilidade exigida pelo novo momento de mundialização do capital, no ponto de vista ético e técnico-profissional. Silva fundamentada em Oliveira, afirma que

A educação é vista como fator importante para a constituição desta nova sociabilidade e para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional, como destaca Oliveira (2002). Assim, a Teoria do Capital Humano é resgatada e, mais uma vez, a educação é considerada como um “pré investimento”.(SILVA, 2005, p.4).

Outro fator importante a ser ressaltado é a interferência político-eleitoral e partidária no setor que modifica questões administrativas, como contratação de professores, pedidos de licença, aposentadoria, remoção, pedidos de transferência, aplicação de punições, requisição de professores para cargos administrativos, em atribuição da administração central, que define segundo as influências políticas acerca de caso específico. Exemplos desse aspecto são os casos de alistamento de diretores e docentes. Desde o término da ditadura Vargas, era reservado aos políticos governistas majoritários em cada região – ou seja, os políticos da base do governo mais votados nas localidades – a prerrogativa da indicação dos diretores das escolas situadas em seus redutos eleitorais. Esse sistema tornava as escolas instrumento de trocas políticas e implicava, ao mesmo tempo, alta rotatividade de alguns gestores e perpetuação no cargo de outros, independentemente de sua atuação enquanto administrador.

Os professores eram também angariados em geral sem se considerar critérios técnicos: as indicações obedeciam a critérios políticos e de nepotismo. Os embates político-partidários contaminavam, assim, a administração das escolas.

O processo de reforma com o objetivo de proporcionar autonomia às escolas procura justamente romper essa lógica que submete a sua administração a objetivos eleitorais. Rocha (2003, p.561) afirma que

Os aspectos da descentralização que mais contraditam os esquemas clientelistas e que, portanto, apresentam mais consequências políticas são: a adoção dos Colegiados escolares, em 1983; Anatomia de uma Reforma: Descentralização da Educação Pública, a contratação de professores pelo critério de concurso público, que se faz mais presente a partir de 1984; e, principalmente, pelo seu impacto político, a adoção de eleições diretas para o provimento do cargo de diretores de escola, em 1991. (ROCHA, 2003, p.561)

Já as reformas educacionais dos anos de 1990 apresentaram como eixo principal a educação para a equidade social. Essa alteração de paradigma implica transformações fundamentais na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser uma ordem dos sistemas escolares a formação de indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é apresentada como requisito indispensável ao emprego regulamentado e formal, ao mesmo

tempo em que deveria desempenhar papel indispensável na condução de políticas sociais compensatórias com vistas à redução da pobreza.

França e Scocuglia (2011) definem três objetivos para a educação no contexto neoliberal:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica como um imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. (...)
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. (...)
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. (...) (FRANÇA; SCOCUGLIA, 2011, p.26-27)

Nos países economicamente dependentes como o Brasil, as racionalidades neoliberais na esfera educacional são objeto de intensas contestações, tendo os governos que recuar diante das dificuldades e dos embates que essas medidas na maioria das vezes suscitam, seja pela comunidade científica e dos sindicatos de professores e/ou pelas dificuldades que essas políticas enfrentam no momento de serem recontextualizadas no interior das instituições educacionais.

Dale (2004) permite compreender as relações fundamentais entre a necessidade de manter e fortalecer o sistema capitalista, as mudanças na economia mundial, as alterações nas políticas educacionais e a atuação decisiva dos organismos internacionais, que definem modelos curriculares atrelando financiamentos à adesão a suas orientações e abordagens em educação.

Nas décadas de 1980 e 1990, as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já presentes e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais. No concerto de projetos sociais e acordos necessários aos arranjos da globalização (CORAGGIO, 2000), as políticas educacionais geradas nesse período se explicitam, inclusive, em redirecionamentos curriculares.

Mudanças nos currículo, determinadas nesse quadro de relações de poder econômico e político só podem ser compreendidas no contexto de compromissos que geram projetos e políticas sociais e culturais.

As reformas educacionais brasileiras apresentam como característica comum a “tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados” sendo vista pelos governantes como uma possibilidade de ingresso no mercado capitalista mundial. (AZEVEDO, 2004, p.7-8).

De acordo com Oliveira (2004)

O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade. (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

Na emblemática relação entre universalização e equidade, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, onde os 155 países participantes, dentre eles o Brasil, firmaram o compromisso de universalizar o ensino fundamental em um prazo de dez anos.

Devido a esse compromisso, as reformas educacionais concentraram-se na educação básica, com objetivo de atender à demanda do mercado de trabalho com força de trabalho qualificada voltando-se principalmente para questões relacionadas a financiamento, controle e gestão da educação escolar. (GENTILI, 1996).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos afirmou a tentativa de uma nova orientação da educação para a equidade social perante as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo. Para cumprir o compromisso de expandir a educação básica, estabelecido na Tailândia, os países economicamente dependentes tiveram que repensar estratégias de aumento do nível de atendimento às populações sem, contudo, elevar os investimentos na mesma proporção. A diminuição das desigualdades sociais deveria ser alcançada a partir da expansão da educação, que permitiria às pessoas em situação vulnerável encontrar novos caminhos para a sua sobrevivência (CARNOY, 1992).

Para acompanhar as tendências neoliberais mundiais, o governo de Fernando Henrique Cardoso, criou o Planejamento Político- Estratégico do Ministério de Educação e Cultura – MEC, com a finalidade de orientar as reformas educacionais (SILVA JÚNIOR, 2002).

Entre as metas desse documento estão “a descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, entre outros”(LIBÂNEO; OLIVEIRA;TOSCHI, 2005, p.34).

Nesse contexto iniciou-se uma ampla reforma educacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996. Sob a óptica da LDB 9.394/96 surgiram as denominadas reformas educacionais dos anos 1990, sob a perspectiva de projetar as políticas educacionais nos moldes neoliberais. A educação passa a ser inserida em um contexto de empregabilidade, com a noção de equidade, e não mais de igualdade. A educação passa a ser orientada “para todos” (OLIVEIRA, 2007),

Com o objetivo de regulamentar a formação de professores, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002). Nessas diretrizes, Silva (2007) aponta que o eixo da formação docente passa a ser o que e o como ensinar, privilegiando as dimensões técnica e praticista do trabalho docente e proporcionando uma reprodução maciça de profissionais exclusivos para o mercado de trabalho (SILVA, 2007).

Neste processo, muitos professores perdem a identidade como classe trabalhadora, os quais aderem ao projeto político burguês, transmitindo os conceitos de empreendedorismo, competitividade, inteligência emocional, polivalência, com uma formação que conduz à articulação entre competência e compromisso, e promove assim a precarização na formação dos professores. A fragmentação é utilizada também para que o professor não se sinta pertencente a uma categoria. Através da divisão das especialidades - administrador, supervisor, orientador, coordenador – o trabalhador docente não se identifica mais como professor, e trabalhando em diversas escolas, não se identifica nem com a escola em que trabalha, nem com os problemas dela.

De acordo com Adami et al (2006)

Todavia esta divisão do trabalho escolar tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho. Porém, percebe-se a compreensão e o interesse que a classe dominante tem em relação à escola, quando considera que compete a ela dar uma formação que possibilite o manuseio das máquinas que serão utilizadas nos mercados de trabalho e de consumo. (ADAMI ET AL, 2006, p.247)

A função da escola passa a ser a de instruir as pessoas com algum de conhecimento - informações úteis para que seja possível realizarem suas tarefas, mas não com o conhecimento do processo produtivo em sua totalidade, pois se o trabalhador tiver acesso a uma educação mais complexa, poderá perceber sua condição de explorado.

Nagel (2001, p. 5), embasado no materialismo histórico contribui nessa compreensão ao escrever:

O planejamento internacional para o desenvolvimento da sociedade capitalista implica não só em generalizar o conhecimento para todos os países do globo como em selecionar o conhecimento que pode ou deve ser adquirido pelos indivíduos de países “em desenvolvimento”. Limitando o saber dos cidadãos de segunda classe”, assegurando uma valorização desmedida à informação, sem interesse em estimular o conhecimento como processo mental, quer como saber sistematizado, uma nova forma de exclusão é garantida sob a capa de uma ideologia igualitária. E, nessa modernidade, a maioria dos cidadãos, sem luta, sem oposição e sem

contestação, pode ser incluída, porque já vem perdendo, gradativa, mas aceleradamente, a capacidade de formular problemas.(NAGEL, 2001, p.5)

Esse novo modelo de formação de professores colaborou para a precarização da formação docente, desvalorizando as dimensões políticas e éticas da formação e apresentando um retrocesso à luta dos educadores pela melhoria da qualidade educacional do país. (BRITO, 2008). Outro aspecto importante a ser observado relaciona-se ao processo de avaliação escolar, aprovado na LDB 9394/96, o que demonstra a forte preocupação com o controle de resultados.

A LDB 9.394/96 aprovou a criação de um fundo para o financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério - FUNDEF, que proporcionou uma forma de descentralização, distribuindo as competências frente à educação para os estados e municípios. (AUGUSTO, 2004).

A LDB 9394/96, além de instituir a municipalização do ensino, ampliou as atribuições docentes, nas quais os professores passaram a se preocupar, além das questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade. A nova LDB modificou a organização escolar, com ampliação de 180 para 200 dias letivos, avaliação do aluno pelo rendimento escolar, participação da comunidade.

Essas mudanças repercutiram diretamente no trabalho do professor, com o aumento de tarefas durante a jornada de trabalho e aumento das responsabilidades de decisão na comunidade escolar.

De acordo com Silva (2007)

Sob pontos de vista divergentes e variados enfoques teóricos e metodológico, a literatura educacional aponta em quase uníssono que o trabalho docente está passando por mudanças. Estudos nos indicam que estas se referem, essencialmente, a preocupações em torno da formação de professores e da qualidade da educação e a ações de precarização e flexibilização do trabalho, envolvidos na crise do Estado sob hegemonia neoliberal. (SILVA, 2007, p.1)

Miranda (2006) faz uma reflexão sobre a redução do grau de autonomia do professor, através da ampliação da jornada de trabalho, do rebaixamento do nível de qualificação e da flexibilização do trabalho docente. Portanto, a reestruturação produtiva modificou a forma de trabalho docente, através de mecanismos de profissionalização - precarização do trabalho docente, como estratégia imposta pelo neoliberalismo.

Inserida no contexto de acumulação flexível sob a ótica neoliberal do capitalismo, as reformas educacionais aparecem como uma “tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados”. (AZEVEDO, 2004, p.9).

A ótica neoliberal no contexto educacional estimula uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte dos professores, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e auto-intensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.

Os mecanismos para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social serão alcançadas por meio de estratégias de gestão e financiamento, que se apresentam desde o foco das políticas públicas educacionais ao apelo ao comunitarismo e ao voluntarismo. Assim, as recentes reformas serão marcadas pela massificação e padronização de determinados processos pedagógicos e administrativos, sob a argumentação da organização sistematizada, da garantia da suposta universalidade, o que possibilitará reduzir custos ou redirecionar gastos e permitir o controle central das políticas implementadas.

O modelo de gestão escolar implementado passa a ser baseado na junção de formas de planejamento e controle central na organização de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Essas estratégias possibilitam a organização local como o complemento orçamentário com recursos de parcerias e da comunidade envolvida. A equidade far-se-ia presente principalmente nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos.

As políticas educacionais dos anos de 1990 são entendidas como discursos e dispositivos de uma mentalidade neoliberal, que fornecem uma série de ordenamentos que separam a organização dos currículos e do ensino e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais. A averiguação de que as alterações mais recentes na organização escolar demonstram uma maior flexibilidade, tanto nos processos avaliativos quanto nas estruturas curriculares, surge da ideia do aparecimento de novos padrões organizacionais também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes.

Nesse contexto, é possível observar nesse período um duplo enfoque nas reformas educacionais: a educação voltada à formação para o trabalho e a educação pautada na gestão ou disciplina da pobreza.

Segundo Garcia e Anadon (2009), entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar

a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. Essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular da década de 1970, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino. (GARCIA, ANADON, 2009, p.67)

De acordo com Enguita (1991), a urbanização e a expansão do ensino público e privado, e a consequente hierarquização da organização escolar, com a figura do diretor e dos especialistas educacionais, resultaram numa redução da autonomia docente no processo educacional. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar.

É necessário apresentar o entendimento das reformas educacionais como dispositivos de recomposição dos mecanismos de regulação social no interior dos aparatos educacionais e escolares, e de instituição de novas racionalidades de governo dos diferentes agentes educacionais, como os professores.

Os novos modelos de organização escolar demonstram mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, ou seja, a distância entre o que é proposto nos programas de reforma educacional e o que é realmente implementado nas escolas apresenta uma grande diferença. Essa reestruturação produtiva do trabalho docente obriga os docentes a dominarem novos saberes e práticas ao exercerem suas funções. Segundo Oliveira (2004)

A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. (OLIVEIRA, 2004, p.1137)

A escola tradicional sofreu grandes alterações através da assimilação e reinterpretação de valores como participação, democratização e autonomia, por parte de diferentes administrações públicas, adaptados em procedimentos normativos que alteraram substancialmente o trabalho escolar. O trabalho pedagógico foi reestruturado, através de uma nova organização escolar, e essas transformações, sem as adequações necessárias, implicam processos de precarização do trabalho docente.

É possível considerar associado a essas mudanças, uma vez que a escola não está alheia a elas, sendo condicionada pelas alterações no mundo do trabalho, o trabalho docente sofreu grande precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego, assim como o trabalho em geral. O arrocho salarial, o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, a perda de garantias previdenciárias e trabalhistas e o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou até ausência, de planos de cargos e salários vindos dos processos de reforma do Aparelho Estatal têm tornado cada vez mais acentuado o quadro de instabilidade e precariedade.

A reestruturação produtiva do capital modificou a forma de trabalho docente, por meio de mecanismos de profissionalização - precarização do trabalho, como estratégia imposta pelo neoliberalismo. Essa característica pode ser percebida pela redução do grau de autonomia do professor, da ampliação da jornada de trabalho, do rebaixamento do nível de qualificação e da flexibilização do trabalho docente. (SILVA, 2007).

2.3 Trabalho docente e classe proletária

Outro aspecto importante evidenciado nas pesquisas é a proletarianização como resultado das mudanças provocadas na organização escolar e na atividade docente na atual conjuntura do capital. Najjar (1992), Nunes (1998) e Therrien (1998) salientam que o professor vem sofrendo um processo de proletarianização que o assemelha ao trabalhador fabril.

A crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a “popularização” do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarianização. Nesses trabalhos, a proletarianização é analisada a partir das implicações do capitalismo sobre as

especificidades do trabalho do professor em seu fazer pedagógico e as consequências desse movimento na autonomia e no controle do professor em relação ao seu trabalho.

Na lógica desses autores a proletarização é averiguada a partir das implicações do capitalismo sobre as especificidades do trabalho docente em seu fazer pedagógico, e as consequências desse movimento na autonomia e no controle do professor em relação ao seu trabalho. Os autores afirmam ainda que o professor, apesar de sofrer um processo de proletarização semelhante ao trabalhador do chão da fábrica, deve ser examinado de modo diferenciado, pois não é um trabalhador que se submete à lógica capitalista. O trabalho docente visto como trabalho concreto apresenta sua especificidade e se diferencia do trabalho de outros profissionais, que, no seu conjunto, constituem as chamadas categorias profissionais. Nesse aspecto, os professores têm uma única identidade: ser professor.

Conforme colocado anteriormente, tais autores defendem que o processo de proletarização do professor é o que resulta da precarização de suas condições de trabalho, dos baixos salários, de sua falta de qualificação, da redução do controle do processo de trabalho, da falta de prestígio social da ocupação, dentre outros.

De acordo com Tumolo e Fontana (2008) surge

Daí, a associação, entre o trabalho fabril e o trabalho docente, que foi gradativamente incorporando as características do primeiro, um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado, etc. Como, explícita ou implicitamente, identificam proletário com operário fabril e como têm evidenciado as profundas similaridades entre o trabalho fabril e o trabalho docente em grande parte dos casos, concluem que os professores têm se transformado em proletários. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.10)

É importante ressaltar que classe social não é um conceito estático, assim como o de capital, daí a importância de desenvolvê-lo como movimento contraditório do capital. Ora, seria, no mínimo, problemático analisar classe social sem considerar a questão da consciência de classe.

O proletariado não pode ser concebido a partir das características relativas ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção. Partindo do pressuposto do ponto de vista da “classe em si”, proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, sem a propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, através da produção de uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital. Ou seja, segundo Tumolo e Fontana (2008, p.11) “é a classe que, juntamente com a classe capitalista, compõe a relação de produção especificamente capitalista”.

O trabalhador docente visto enquanto proletário, “deixa de ser” professor, “deixa de ser” categoria profissional de professores e “passa a ser” classe: classe proletária. Como

classe proletária, o professor não se distingue dos outros trabalhadores proletários que instituem a relação capitalista de produção e produzem capital. Todos eles apresentam-se como uma determinada classe: a classe proletária. Sendo classe, são considerados uma unidade. Sob essa perspectiva, do processo de produção capitalista, a unidade ocorre entre diversos processos de trabalho e de trabalhos concretos, ou seja, trabalhadores que desenvolvem os mais variados trabalhos, independente das características do trabalho, como é o caso de um professor e um cortador de cana.

2.4 A especificidade do trabalho docente

De acordo com Lemos (2005) a preocupação (em pesquisas acadêmicas) com a saúde e trabalho docentes inicia-se a partir dos anos de 1980 e 1990. Um contexto que trouxe em sua base a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e novos padrões de gestão da produção neoliberais.

Com o surgimento das reformas neoliberais desencadeadas com o processo de reestruturação produtiva nos anos 1990, assim como o trabalho manual, o trabalho intelectual também passa a sofrer um processo de desqualificação e precarização que leva, cada vez mais, à perda de seus valores, sejam eles simbólicos ou materiais.

Miranda (2006) define o educador como um trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (privada ou estatal), e que sobrevive desse trabalho com a educação. O professor trata-se de um profissional que realiza um trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para fazê-lo.

De acordo com Miranda (2006)

Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizados nas suas formas de contratação. (MIRANDA, 2006, p. 43).

A centralização da categoria trabalho reconhece a importância do trabalho docente como produção intelectual no meio científico.

O trabalho intelectual é colocado como elemento que define as atividades da sociedade de classe média, que prioriza o conhecimento e converte em grande valorização simbólica, o que tradicionalmente trouxe certo status às profissões relacionadas a essas atividades.

Trópia (2004) descreve como o trabalhador não manual

Compreendemos como não manuais os trabalhadores assalariados que realizam um trabalho investido de constructos simbólicos, rituais e de elementos culturais que os distinguem da classe operária. São símbolos não necessariamente reconhecidos por todos os segmentos sociais, mas reconhecidos pelo próprio segmento que os secretam. (TRÓPIA, 2005 p.1)

Miranda (2006) afirma o fato de o professor possuir o conhecimento não é suficiente para que concretize seu trabalho, nem garanta sua subsistência. O conhecimento é a ferramenta imaterial do trabalho docente, enquanto as instituições educacionais representam as maneiras e os instrumentos de produzir a educação.

A liberdade do trabalhador docente na realização de seu trabalho é questionada por Miranda (2006)

...caímos em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade sem tempo para o planejamento, dada a intensificação de sua jornada, e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua baixa qualificação, de fato (MIRANDA, 2006, p. 43).

Contreras (2002) defende que a autonomia do professor é dependente do equilíbrio entre as condições de trabalho docente e a autonomia perante a sociedade, necessidades e condições de trabalho docente, bem como da consolidação de uma autonomia social, o que não se verifica sob o amparo do capitalismo.

Na profissão docente a autonomia encontra-se marginalizada pela necessidade de obedecer às leis e normas educacionais, ao regimento escolar, às imposições pedagógicas e às bases curriculares.

Kawamura (1990) atribui a perda de autonomia à influência do conteúdo tecnicista da educação

O professor torna-se assim um técnico com um conhecimento parcelar que deve dar conta de um trabalho docente também segmentado. Antes de se preocupar com a educação, ele precisa prestar conta dos programas e prazos através de extensos relatórios de atividades. Na realidade, a valorização do trabalho pedagógico tem como referência parâmetros técnicos e burocráticos em detrimento, muitas vezes, da formação propriamente dita do educando. Nessas condições, o aluno depara-se com uma colcha de retalhos, isto é, várias disciplinas de áreas diferentes, segmentadas e (des) articuladas entre si (KAWAMURA, 1990, p. 44-5).

Arroyo (1985) afirma que perdeu parte de seu prestígio e autonomia a partir do momento que se tornou funcionário do Estado uma vez que antes dessa situação era considerado socialmente influente e prestigiado.

A educação, quando se trata de empresas privadas e/ou trabalhadores assalariados, constitui atividades capitalistas produtivas e seus trabalhadores são considerados como produtivos.

Segundo Marx (1989)

Em outras palavras, os trabalhos privados só atuam de fato, como membros do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio dos mesmos, entre os produtores. Por isso, aos últimos aparecem as relações sociais entre seus trabalhos privados como o que são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas. (MARX, 1989, p.71)

O professor é o produtor de serviços que auxiliam para reproduzir suas forças de trabalho e modificar a força de trabalho simples em força potencial. No caso de docentes autônomos, que segundo os princípios de Marx (2004) seriam considerados trabalhadores improdutivos, o professorado produz valor e se não aproveitar da venda de seus serviços pelo valor produzido, geram valor excedente e o transferem, parcial ou totalmente, para os clientes.

O valor-excedente gerado pelos professores, apropriado transitoriamente pelos trabalhadores produtivos do capital, consequentemente ressurgem nas mãos do capital na forma de lucro adicional.

No tempo gasto na realização do trabalho no qual o trabalhador executa seus afazeres para além dos limites do trabalho necessário, ele não cria para si nenhum valor. A mais-valia sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada. Essa parte da jornada de trabalho é chamada de tempo de trabalho excedente, e o trabalho despendido nela: mais-trabalho. (MARX, 1989, p.176)

O trabalho dos profissionais da educação (autônomos ou funcionário público) quando beneficia trabalhadores improdutivos, obviamente não surgirá como aumento dos lucros gerais do capital, mas, no mínimo, como uma diminuição dos deslocamentos que o capital deve fazer de mais-valia para esse tipo de trabalhadores. Nesse sentido, o trabalho desse profissional auxilia para que não haja grandes reduções nos lucros do capital.

A natureza do trabalho docente não pode ser definida como produtiva ou improdutiva, tampouco pela materialidade ou imaterialidade, uma vez que este trabalho assume diferentes formas em diferentes circunstâncias. Em um dado momento pode ser considerado produtivo,

noutro improdutivo. Por outro lado, apesar da predominância do componente intelectual do trabalho, a atuação docente não está imune a diferentes graus de objetivação.

Tendo em vista que Marx seria o último a considerar formas definidas de trabalho de qualquer espécie como fixas e finais no capitalismo, ele imediatamente acrescenta a isto que os salários comerciais “tendem a cair” em parte por causa da “divisão do trabalho no escritório” e em parte devido à “universalidade da educação pública” que desvalorizam a força de trabalho dos trabalhadores comerciais com o progresso da produção capitalista. (BRAVERMAN, 1980, p.356)

O docente apresenta-se como o próprio produto do seu trabalho, pois apesar da escola não produzir mercadorias diretamente ela se aproxima de algumas esferas de reprodução capitalistas.

França e França (2011) afirmam que

a produção de mercadorias é o cerne de produção do capitalismo, porém há outras esferas que se fazem necessárias para viabilizar a produção de mercadorias no contexto capitalista, ou seja: 1) a capacidade produtiva do trabalhador que tem como pré-requisito um conhecimento aqui identificado como sua formação ou qualificação, e 2) a circulação das mercadorias entendido aqui como movimentação somada ao consumo. Entendemos que são nesses dois aspectos que a educação circula e tenta se relacionar com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho, nesse sentido a indústria ou a fábrica necessita de produção de mercadorias e as máquinas revelam-se fundamentais nesse processo assim também é na educação o professor é uma máquina especial dotada de condições de operacionalização fundamental para que possa produzir mercadorias e colocá-las à disposição do mercado consumidor. (FRANÇA; FRANÇA, 2011, p.178)

Inserida nesse contexto de reestruturação produtiva a formação docente torna-se importante estratégia para a realização tanto da Reforma do Estado como na Reforma da Educação com o objetivo de implementação da ideologia neoliberal.

As reformas implementadas no Brasil demonstram uma centralidade na formação dos profissionais da educação. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, “os professores são a chave para qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2005). Sendo assim, surgem diferentes propostas para a formação dos professores, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que promove a formação desses profissionais como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou elemento que desenvolve condições para a modificação da própria escola, da educação e da sociedade. Conforme afirma Campos (2004, p.2),

As reformas educacionais iniciadas na década de 90, dentre essas a da formação dos professores, relembramos, requerem ser compreendidas como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação. Analistas de organismos multilaterais afirmavam, enfaticamente, a existência de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado do trabalho, descompasso esse, que se expressaria sob a forma da crise que, anacronicamente, atinge os sistemas educacionais. (CAMPOS, 2004, p.2)

Os professores ganham um papel central na reforma educacional, pois são considerados responsáveis pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como uma alternativa para resolver os problemas educacionais. Nessa perspectiva, entende-se a necessidade dos professores em serem os protagonistas no processo da reforma educacional tendo em vista o pressuposto de que as mudanças educativas não são possíveis sem bons professores. Os Estados nacionais promoveram as reformas educacionais com enfoque na formação e atuação docentes.

os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. (OLIVEIRA, 2003, p. 32)

Tendo em vista o importante papel social dos professores, sua formação sempre procura atender aos interesses do projeto de sociedade e de educação de cada época. “Dessa forma, as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais” (SILVA, 2005, p.2).

As políticas educacionais modificam a natureza das funções docentes. A flexibilização das instituições que formam os professores, assim como do perfil desses profissionais apresentam-se como mecanismos para atender as mudanças no processo produtivo e adaptá-los às necessidades do mercado de trabalho.

2.5 Condições do trabalho docente e o processo de intensificação

Com o advento do capitalismo industrial, o trabalho passa a ser assalariado. Grupos de indivíduos que possuem somente sua força de trabalho a vendem a um capitalista que, do outro lado, é dono dos meios de produção necessários para se criar um produto que passa a ser mercadoria e ter um valor - de - troca. A transformação do trabalho em elemento subordinado à troca e à propriedade privada, segundo Antunes (2004, p. 173), promove a alienação e o estranhamento⁶ do trabalho. A base do estranhamento é a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente.

De acordo com Antunes (2004) e Ranieri (2001), o trabalho estranhado promove novas formas de exploração do trabalho, a partir da reestruturação produtiva ocorrida no final do século XX. Entre essas novas formas, apresenta-se a intensificação do trabalho como elemento de concentração e centralização do capital. (RANIERI, 2001, p. 06).

Os dois principais elementos que promovem o processo de intensificação do trabalho são, segundo Dal Rosso (2006), a polivalência e o uso de novas tecnologias. O trabalhador realiza diversas tarefas ao mesmo tempo, utilizando-se de instrumentos e máquinas portadoras de novas tecnologias, que também realizam tarefas múltiplas, reduzindo consideravelmente o número de pessoas necessárias para a realização do trabalho.

São denominados intensificação do trabalho os processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar a quantidade ou melhorar a qualidade dos resultados. (DAL ROSSO, 2006, p. 70).

O trabalho docente inserido na lógica capitalista pode se tornar trabalho estranhado, alheio e oposto ao professor.

Garcia e Anadon (2009) afirmam que

Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. (GARCIA E ANADON, 2009, p.67)

Segundo Garcia e Anadon (2009), entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar

a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. Essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular da década de 1970, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino. (GARCIA, ANADON, 2009, p.67)

De acordo com Enguita (1991), a urbanização e a expansão do ensino público e privado, e a consequente hierarquização da organização escolar, com a figura do diretor e dos especialistas educacionais, resultaram numa redução da autonomia docente no processo educacional. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar.

Atualmente, o papel do professor ultrapassa a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que amplia a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, precisa participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma maior dedicação, a qual se estende às famílias e à comunidade.

Apesar do sucesso da educação depender do perfil do docente, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores vêm-se obrigados a buscar, então, por seus próprios recursos, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (TEIXEIRA, 2001; BARRETO E LEHER, 2003; OLIVEIRA, 2003).

É necessário esclarecer que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros.

No contexto do neoliberalismo, o conceito de competências transfere para o indivíduo sua própria formação e a responsabilidade de execução das ações pedagógicas cotidianas. É

necessário reconhecer que neste contexto a formação básica dos professores foi minimizada em detrimento de uma maior valorização das “experiências” de trabalho e de uma concepção individualista de sucesso nas escolas (CUNHA, 1999; LÜDKE E BOING, 2004; SAMPAIO E MARIN, 2004). É necessário demonstrar que nos últimos anos as escolas e seus professores tiveram um aumento significativo da responsabilização por questões sociais mais amplas.

O crescimento da responsabilização e da culpabilização, associada à sobrecarga de trabalho, ao enfraquecimento do poder do magistério e a redução da expectativa social com relação à escola, parecem características do ofício de professor neste início de século, não somente no Brasil, mas em várias partes do mundo desenvolvido ou em desenvolvimento.

Através da análise da evolução do sistema educacional, pela relativa democratização do público escolar e pela complexificação dos objetivos do ensino, o professor é colocado diante de uma atividade em completa modificação. O acúmulo de tarefas, os novos tipos de comportamentos dos jovens, seja com relação à autoridade do professor, seja com o significado do ato de aprender, levam os professores a construir regularmente a “ordem escolar”. (VASCONCELOS, 2002)

2.6 As reformas educacionais em Minas Gerais

Inserido nesse contexto de reformas educacionais, o estado de Minas Gerais teve sua primeira iniciativa dentro de um discurso da modernização, denominado por Marques (2000) de “tempo da democratização”. Nesse período, no governo de Hélio Garcia (1984-1986) o trabalho docente foi levado a uma condição de polivalência, no sentido de se responsabilizar por qualquer conteúdo ou disciplina que fosse necessário. Juntamente com essa medida foi criada a gratificação de incentivo à docência e a progressão horizontal. Essas medidas foram tomadas para reduzir o número de funcionários na Secretaria de Educação. (MARQUES, 2000)

Em continuidade a esse processo, no governo de Newton Cardoso, em 1987, ocorreu o período denominado por Marques (2000) de “modernização e racionalização do Estado”, com redução de gasto com recursos humanos na área educacional e, conseqüentemente, um aumento do trabalho do profissional da educação, que passou a acumular tarefas. (MARQUES, 2000).

Com o compromisso de universalizar o ensino fundamental, os estados brasileiros depararam-se com um novo problema: o aumento significativo do número de alunos nas escolas e a falta de qualidade de ensino para atender a essa nova demanda. Esse fator desencadeou aumento da evasão e repetência escolar.

O governo de Minas Gerais, sob comando de Hélio Garcia (1991-1994), desenvolveu reformas voltadas para conceitos neoliberais em que a crise educacional era causada por fatores gerenciais. Nasceu assim, através dos programas de qualidade total implementados nas empresas no âmbito da difusão do toyotismo, a Gerência da Qualidade Total da Educação e o ProQualidade, com características de reorganização do sistema escolar mineiro. Ocorre aí o período denominado “tempo da qualidade total na educação”. (MARQUES, 2000)

Esses programas acompanharam as tendências mundiais e nacionais, nas quais a palavra de ordem passa a ser a flexibilidade. Nesse contexto, esses programas voltados para adoção de uma abordagem mais sistêmica do toyotismo passa a atuar no fortalecimento da autonomia dos professores e direção escolar – que na verdade possui um caráter de aumento das responsabilidades para as escolas, capacitação de professores, avaliação de desempenho e municipalização. (AUGUSTO; MELO, 2004)

O mandato de Itamar Franco, como Governador de Minas Gerais (1999-2003), foi marcado por forte oposição ao governo federal, assumido por Fernando Henrique Cardoso. Esse período foi denominado de “tempo da modernização arcaica” (MARQUES, 2000). A reforma educacional mineira nesse período teve como principal foco a criação da “Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança”, que visava garantir o acesso ao ensino de qualidade para todos, valorização dos profissionais da educação, interrupção dos processos de municipalização da educação no estado. (MARQUES, 2000).

Augusto e Melo (2004) ressaltam que tanto no governo de Hélio Garcia, como no de Itamar Franco ocorreu um processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Os fatores que demonstram tal afirmativa são: economia voltada para redução de gastos, redução do quadro de funcionários, aumento das obrigações dos professores e aumento da jornada de trabalho não acompanhada da correspondência salarial, prevista legalmente desde a Constituição Federal de 1988 (art. 206).

Na sucessão de Itamar Franco, Aécio Neves (2003 – 2006) direcionou sua reforma administrativa pela aplicação do chamado “Choque de Gestão”, que apresentava como foco principal solucionar os problemas financeiros e resgatar a modernização do estado de Minas Gerais no contexto nacional e mundial. (VILHENA *et al.*, 2006).

Dentre os planos desenvolvidos no “Choque de Gestão”, foram criados novos Planos de Carreira para os servidores públicos estaduais. Esses planos começaram a ser aplicados no ano de 2005, com enfoque no desenvolvimento da carreira e o processo de Avaliação Individual de Desempenho - ADI, com o objetivo de aumentar a eficiência da administração pública. (MINAS GERAIS, Lei Complementar n.71/03)

A ADI possui validade anual, sendo o funcionário público avaliado de 1º de janeiro a 31 de dezembro (MINAS GERAIS, Decreto n. 44.559/07, Art. 3º), tendo como critérios de avaliação e acompanhamento do servidor a pontualidade, produtividade, qualidade de trabalho, assiduidade, aproveitamento em cursos de capacitação, capacidade de trabalho em equipe e administração do tempo (MINAS GERAIS, Decreto n.44.559/07, Art. 2º). Alves (2006) acredita que a ADI é um instrumento de controle avaliativo dos servidores públicos, no enfoque da administração gerencial. No governo Aécio Neves o estado assume uma tendência de racionalização e modernização administrativa, com a implementação do Choque de Gestão. O estado assume um papel de regulador e avaliador, com a premissa de desburocratização e descentralização difundidas no capitalismo. (CORRÊA, 2007)

2.7 As condições de trabalho dos professores sob a ótica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG

O processo de trabalho docente deve ser entendido como uma relação entre classes sociais distintas e opostas, dentro do sistema capitalista. (SANTOS, 2005). A organização do processo de trabalho dos professores da SEE/MG é estabelecida pela relação existente entre o Estado e trabalhadores docentes. O formato de sua organização é específica do sistema econômico-social hegemônico. A lógica da produtividade embasa as medidas em implementação no Estado, nas relações de trabalho.

Para entender a definição do que são condições de trabalho, é necessário apresentar os conceitos de organização escolar e organização do trabalho escolar.

Segundo Oliveira (2002) organização escolar refere-se, à maneira como o ensino está estruturado: formas de avaliação, currículos, procedimentos didáticos, programas de ensino, metodologia, distribuição de conteúdos pela carga horária e calendários escolares.

Com relação a organização do trabalho escolar, diz respeito, segundo a autora, à divisão do trabalho na escola, à maneira como o trabalho e os trabalhadores estão

organizados. Competência, horário de trabalho, atribuição de funções, tarefas, competências, relações de hierarquia, entre outros. O conceito de organização do trabalho escolar auxilia na compreensão das relações sociais de trabalho, e segundo a autora:

(...) deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica, que é a finalidade da produção sob o signo do capital. (OLIVEIRA, 2002, p.18)

As condições de trabalho são definidas pela autora como a maneira como está organizado o processo de trabalho do professor: jornadas de trabalho, avaliação de desempenho, horários, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais de trabalho e relação salário e tempo de trabalho. “A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito condições de trabalho”. (OLIVEIRA, 2002, p.24)

Na SEE/MG tem ocorrido reestruturação do trabalho dos professores, interligando esse trabalho a resultados mensuráveis, associados à avaliação de desempenho, processo que promove inquietação e tensão no ambiente de trabalho.

Os professores apresentam três situações funcionais: efetivos, efetivados e designados. Os efetivos são concursados nomeados, os efetivados são os professores contemplados pela Lei Complementar nº 100/2007, na qual os professores efetivados permaneceram nos cargos com vantagens e desvantagens e, por não passarem em concurso público de provas e títulos ficaram a mercê do governador e os professores designados que são os contratados temporários, que devem concorrer anualmente às vagas remanescentes, no início do ano letivo. O controle das designações é feito pelas Superintendências Regionais de Ensino.

A quantidade de servidores das escolas está diretamente relacionada ao número de alunos e ao espaço físico e prevalece sempre a baixa proporção entre o quadro de pessoal em relação às necessidades reais. O número de alunos por turma é definido pelo sistema central, fixado, há muitos anos, em 30 alunos nas primeiras séries do ensino fundamental, 35 alunos nas últimas séries e em 40 alunos no ensino médio, no mínimo.

A SEE/MG conta com aproximadamente 160.000 professores em exercício na educação básica, assim distribuídos:

TABELA 1 - Composição da REE-MG 2011

Nível e modalidade	Número de escolas**	Número de alunos
Educação Infantil	86	14.035
Ensino Fundamental	3.610	1.695.968
Ensino Médio	1.720	792.985
Educação de jovens e Adultos – EJA	762	

Fonte: SEE/MG-2011

Existem mecanismos de controle na forma de organização executada pelo Estado sobre o gerenciamento de pessoas e escolas em seu sistema educacional. Esses mecanismos são constituídos por critérios na avaliação do desempenho institucional e individual. Os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira e formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal.

Na organização escolar na SEE/MG, o conhecimento é estruturado em disciplinas isoladas que compõem as grades curriculares. Os docentes apresentam jornada semanal de trabalho de 18 aulas, de 50 minutos cada aula e 5 aulas de planejamento das atividades pedagógicas. A racionalização administrativa, a hierarquização, a parcelarização de funções levam, segundo Hypólito (1997), a uma fragmentação do trabalho e saberes. Arroyo (2000) define que a concepção de organização escolar, que estrutura o conhecimento por áreas isoladas e disciplinas isoladas apresentam como consequência a fragmentação curricular.

As medidas empreendidas desde o Governo de Aécio Neves sobre a reforma do Estado, denominada “Choque de Gestão”, em relação aos servidores públicos, e justificadas como saneamento das contas públicas, cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, modernização e melhoria da qualidade dos serviços públicos, podem ser assim resumidas, segundo Augusto (2004):

- substituição do critério de tempo de serviço para concessão de benefícios (biênios, quinquênios, férias – prêmio), pelo desempenho profissional. Ganho adicional por avaliação de desempenho;
- criação de Adicional de Desempenho – ADE, que estabelece novo modelo de remuneração: “recebe mais quem produz mais e melhor”¹;
- possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho;
- possibilidade de demissão por insuficiência de receita estadual;
- plano de carreira, prevendo tais medidas, vigente a partir de agosto de 2004, mas ainda em implementação, que estabelece a certificação profissional;
- vinculação entre arrecadação do ICMS e reajustes salariais, atrelando os percentuais de aumento. (AUGUSTO, 2004, p.50)

¹ Documento emitido pelo Governo Estadual: Reforma do Estado – Minas fazendo o que tem que ser feito. Julho de 2003.

O Estado de Minas Gerais passou pelo processo de reestruturação produtiva dos anos 1990, através de modificações na legislação e na postura política voltadas para a educação. Esse processo é discutido no capítulo três, problematizando-se os seus impactos no trabalho docente a partir de pesquisa realizada junto ao SindUte na cidade de Patos de Minas/MG.

CAPÍTULO 3

A REESTRUTURAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE EM PATOS DE MINAS/MG

3.1 Patos de Minas: uma história ligada à agropecuária e à agricultura

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o estado de Minas Gerais que se localiza na Região Sudeste do Brasil, apresenta uma superfície de 586.523 km², com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 236,9 bilhões (2007) distribuído e com uma população de aproximadamente 19,7 milhões de habitantes. O estado possui 853 municípios com taxa de urbanização aproximada de 84,9% e com aproximadamente 9,96 milhões de pessoas economicamente ativas além de ser considerado a terceira economia do Brasil e o segundo do parque industrial brasileiro. Minas Gerais encontra-se em 10º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH² do Brasil e índice de escolaridade de 86%³ da população.

O estado de Minas Gerais divide-se em dez regiões, sendo elas: Região Central, Região do Noroeste de Minas Gerais, Região Norte de Minas Gerais, Região do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Região do Rio Doce, Região Sul, Região da Zona da Mata, Região Centro Oeste de Minas Gerais e Região Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

A mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba é formada pela união de 66 municípios agrupados em sete microrregiões, localizados na região oeste de Minas Gerais. Conta com 2.176.060 habitantes, bem como uma área de 90.545 km², equivalente a 15,4% do território mineiro. Em comparação com as demais mesorregiões do estado, dispõe do terceiro maior contingente populacional e da segunda maior área. Segunda maior economia do estado, a mesorregião tem hoje forte influência estadual, com o Produto Interno Bruto - PIB, segundo IBGE (2006) de 3,6%, conforme figura 2.

² O IDH é calculado a partir da combinação simples de três outros indicadores: a renda, a partir do PIB per capita, a longevidade, estimada pela expectativa de vida ao nascer, e a educação considerando o índice de analfabetismo e a taxa de matrícula no sistema educacional.

³ Dados retirados do IBGE 2006.

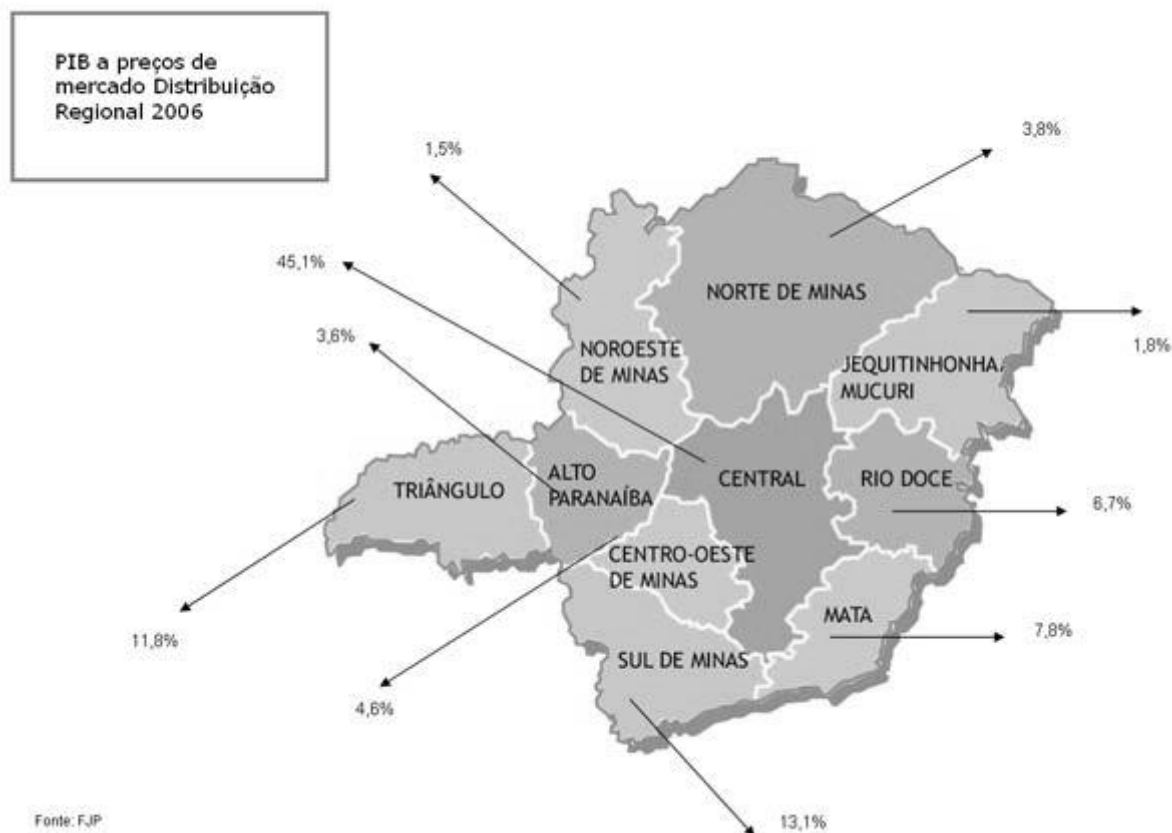


FIGURA 2 - PIB mesorregiões de Minas Gerais
Fonte: Fundação João Pinheiro (2011)

Considerada polo econômico regional, Patos de Minas é a maior cidade do Alto Paranaíba, região composta por dez municípios. As suas principais atividades econômicas são a agropecuária e a agricultura. Patos de Minas ocupa uma posição privilegiada no *ranking* das cidades mineiras, figurando entre as 20 maiores cidades do Estado de Minas Gerais em arrecadação geral de tributos do estado e a 16ª maior cidade de Minas Gerais em população.

Um levantamento feito pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e publicado pela revista *Veja* em 2001 apontou Patos de Minas como o quinto município com maior desenvolvimento socioeconômico, entre 1970 e 1996. Foram pesquisados cinco mil municípios brasileiros, de 50 a 500 mil habitantes. Segundo dado do IBGE de 2008, Patos de Minas ocupa juntamente com outros municípios mineiros, a 3ª posição no *ranking* mineiro dos municípios com melhor Índice de Desenvolvimento Familiar (IDF) e um dos melhores no

Brasil além do 4º lugar em Minas Gerais no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴, conforme Tabela 2.

TABELA 2 - Índice de desenvolvimento humano em Minas Gerais em 2011

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO				
Município	IDH médio	IDH educação	IDH longevidade	IDH renda
Araxá	0,799	0,901	0,751	0,745
Frutal	0,803	0,854	0,820	0,725
Ituiutaba	0,818	0,877	0,848	0,728
Patos de Minas	0,813	0,896	0,816	0,728
Patrocínio	0,799	0,859	0,823	0,716
Uberaba	0,834	0,913	0,815	0,773
Uberlândia	0,830	0,920	0,802	0,768

Fonte: PNUD, 2011

Apresentando o terceiro maior PIB de sua mesorregião no valor aproximado de R\$11.745,66 (2008) encontra-se a cidade de Patos de Minas, que apresenta uma superfície de 3.189,769 km² e uma população de aproximadamente 139.000 habitantes, como mostra a tabela 3.

TABELA 3 - População residente por faixa etária e sexo-2009

População Residente por Faixa Etária e Sexo, 2009			
Faixa Etária	Masculino	Feminino	Total
Menor 1	949	910	1,859
1 a 4	3,966	3,838	7,804
5 a 9	5,262	5,122	10,384
10 a 14	5,640	5,351	10,991
15 a 19	6,109	5,895	12,004
20 a 29	12,343	12,321	24,664
30 a 39	10,838	11,321	22,159
40 a 49	9,915	10,407	20,322
50 a 59	7,106	7,481	14,587
60 a 69	4,007	4,394	8,401
70 a 79	1,993	2,627	4,620
80 e +	818	1,227	2,045
Ignorada	-	-	-
Total	68,946	70,894	139,840

Fonte: IBGE, Censos e Estimativas

⁴ Dados fornecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD/2000

Nota-se na tabela 3 que parte significativa da população de Patos de Minas encontra-se na faixa etária de 20 a 39 anos de idade, o que demonstra uma população jovem.

3.1.1 O surgimento da cidade e a educação pública

Para compreender melhor a composição econômica social e política de Patos de Minas é importante revisitar sua história. O processo de colonização da região, ocupada hoje pelo município de Patos de Minas e distritos vizinhos teve início, segundo Mello (1991), na metade do século XVIII, período que antecede a descoberta do ouro nas regiões das minas com o movimento das entradas e bandeiras rumo às terras de Paracatu.

A estrada de Goiás foi o primeiro caminho oficial aberto de Minas Gerais ao território de Goiás. A partir desse período, encontra-se registrada a denominação "Os Patos" para designar a povoação à beira desse caminho. O município surgiu às margens das fontes de águas do caminho de São João Del-Rei a Paracatu em busca de ouro.

Mello (1991) afirma que a doação de terras a Santo Antônio, em 1826, para edificação de um templo e para acomodar os povos, por parte de Antônio Joaquim da Silva Guerra e de sua mulher Luísa Correia de Andrade, propiciou a origem do Arraial de Santo Antônio da Beira do Paranaíba. A criação da vila ocorreu em 1866 e a instalação em 1868.

A cidade de Patos de Minas surgiu na segunda década do século XIX em torno da Lagoa dos Patos, onde segundo as descrições históricas existia uma enorme quantidade de patos silvestres. Os primeiros habitantes foram lavradores e criadores de gado, sendo muito visitados por tropeiros. O povoado, à beira do rio Paranaíba, cresceu, virou arraial e depois vila, a devota vila de Santo Antônio dos Patos.

De acordo com Mello (2008) em 24 de maio de 1892, o presidente do estado de Minas Gerais eleva a vila à categoria de cidade de Patos de Minas. Em 1943, o governo do estado mudou o nome para Guaratinga, provocando insatisfação na população. Atendendo aos apelos populares em 3 de junho de 1945, muda novamente para Patos de Minas para distingui-lo de Patos da Paraíba, município mais antigo. Seu aniversário é comemorado em 24 de maio, ocasião em que se realiza a "Festa Nacional do Milho".

No início dos anos 1930, com a ajuda do governador Olegário Maciel, sendo prefeito o Sr. Clarimundo José da Fonseca Sobrinho (Camundinho), foram construídos

simultaneamente a Escola Normal, Escola Estadual Marcolino de Barros, Fórum e o Hospital Regional. Que deram uma dimensão nas áreas de educação, justiça e médico-hospitalar.

No pós-guerra e, sobretudo, na década de 1950, Patos registrou um notável crescimento, que fez o número de habitantes saltar de 64 mil, em 1950 para 97 mil em 1960. Um crescimento que deveria aumentar com a mudança da Capital Nacional para Brasília em abril de 1960.

Ao invés de uma década de triunfo, uma década de frustração. Principalmente pela emancipação política de dois importantes distritos em 1963: Lagoa Formosa e Guimarães. Muitos patenses mudaram-se para Brasília. Esse fato reduziu drasticamente a população, cerca de 20 mil habitantes.

Nos anos de 1970, com a construção das BR – 050 e BR-365 a cidade volta a crescer atraindo empresas de outras regiões do país. Em 1974, os gaúchos implantaram suas fábricas de sementes em Patos, Agrocere, com a atividade reforçada pelo milho híbrido em 1975.

No início da década de 1980, mais precisamente em 1982 o município de Patos de Minas foi contemplado como Programa Estadual de Centros Intermediários (PROECI) um programa financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Esse programa tinha como objetivo conter o fluxo migratório do Estado de Minas Gerais. Para isto foram selecionadas quatorze cidades de porte médio e consideradas estratégicas do ponto de vista econômico (COURY, 2003). Patos de Minas foi uma dessas cidades. Ainda conforme Coury (2003) a cidade foi beneficiada com projetos como, Centro de Bairros, Educação Politécnica, Microunidade de Produção, Comercialização Agrícola além da melhoria da infraestrutura da saúde.

Atualmente, a agropecuária é a principal atividade econômica da cidade de Patos de Minas. A agricultura é bastante diversificada com produção de grãos e hortifrutigranjeiros. Os produtos que se destacam são o milho, arroz, soja, feijão, café, maracujá, tomate e horticultura.

A bovinocultura possui significativa importância econômica e social para o município, com um rebanho de 195.422 cabeças (levantamento do Censo Agropecuário do IBGE - 2008). Patos de Minas também é considerada polo nacional de genética suína, detendo 70% da tecnologia nacional em melhoramentos suínos, tendo um efetivo de 165.000 cabeças.

O Censo Agropecuário realizado pelo IBGE em 2008 coloca Patos de Minas como o segundo município com maior produção de leite do país, atrás apenas do município de Castro no Estado do Paraná e à frente de Piracanjuba, em Goiás. O rebanho de vacas ordenhadas no município era de 58.040 vacas e 109.696 litros de leite tirados.

Com cerca de 450 indústrias e 2.500 estabelecimentos comerciais, o município participa com 0,38% da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS no Estado de Minas Gerais. Somando-se a outras receitas, ocupa o 19º lugar na arrecadação geral do Estado e o 16º em população. Patos de Minas é tida como referência na prestação de serviços para diversos municípios de uma vasta região do estado. Nas décadas de 80 e 90 o crescimento desse setor somou mais de 130%.

No município de Patos de Minas a educação aos poucos foi ganhando espaço. Em 1966 foi instalada a 18ª Delegacia Regional de Ensino de Patos de Minas (atual 28ª Superintendência Regional de Ensino). Segundo dados do Plano Municipal de Educação (1993/1996), foi criada no ano de 1986 através da Lei Municipal nº 2.187, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMEC)⁵, órgão de assessoramento ao prefeito e de execução das atividades do município relacionadas à educação, cultura, esporte e lazer.

Atualmente, Patos de Minas conta com 26 escolas estaduais situadas na zona urbana e rural, de acordo com dados do cadastro escolar da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais sendo que 9 escolas atendem à demanda das séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, 4 escolas atendem apenas à demanda das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, 4 escolas atendem apenas à demanda das séries iniciais do ensino fundamental e ensino médio, 4 escolas atendem apenas à demanda das séries iniciais do ensino fundamental, 4 atendem apenas ao ensino médio regular e 1 escola atende à demanda da educação profissional-nível técnico, conforme demonstra a tabela 4.

⁵ Desde 2008, Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

TABELA 4 - Relação de Estabelecimentos de Ensino (ativos), segundo a SRE, o município, a dependência administrativa e a localização, por etapa, nível e modalidade de ensino. Minas Gerais - Outubro de 2011

SRE	Código do Município	Município	Código da Escola	Nome da Escola	Dependência Administrativa	Localização	Educação Infantil - Creche	Educação Infantil - Pré-Escola	Ensino Fundamental - Anos Iniciais - (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental - Anos Finais - (6º ao 9º ano)	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio Normal	Educação Profissional - Nível Técnico	EJA - Presencial	EJA - Semi-Presencial
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118770	COLÉGIO TIRADENTES PADMG	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO				X	X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118818	PE ABÍLIO CAIXETA DE QUEIROZ	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118761	PE AGENOR AFONSO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X				X	
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118788	PE ADELARDE MACIEL	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X						
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	212229	PE AGROTÉCNICA AFONSO QUEIROZ	ESTADUAL	ZONA RURAL				X	X			X		
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	305367	PE ARLINDO PORTO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X		X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118842	PE CÔNEGO GETÚLIO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X							
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118869	PE CORONEL OSÓRIO MACIEL	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X							
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118800	PE DEIRO EUNÁPIO BORGES	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118923	PE DONA GUTOMAR DE MELO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X				X	
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118796	PE DR PAULO BORGES	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X				X	
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	326640	PE DR SEBASTIÃO SILVÉRIO DE FARIA	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO									X	
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	342483	PE EUSTAQUIO JOSÉ DA SILVA	ESTADUAL	ZONA RURAL					X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118834	PE ILÍDIO CAIXETA DE MELO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X						
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	119032	PE JOÃO BARBOSA PORTO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	119083	PE JUCA MANDU	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	119067	PE MAJOR MOTA	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118938	PE MARCOLINO DE BARROS	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X				X	
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118966	PE MONSENHOR FLEURY	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X							
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	212237	PE PE ALMIR NEVES DE MEDEIROS	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X						
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118982	PE PROF ANTÔNIO DIAS MACIEL	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X		X			
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	305359	PE PROF MANOEL LOPES NOGUEIRA	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO					X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	118991	PE PROFESSOR MODESTO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X							
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	119024	PE PROFESSOR ZAMA MACIEL	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO				X	X					
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	119008	PE PROFESSORA ELZA CARNEIRO FRANCO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X				X	
SRE PATOS DE MINAS	4800	PATOS DE MINAS	119016	PE STA TEREZINHA	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X	X					

Fonte: Secretaria de Estado da Educação – Minas Gerais

A evolução histórica de Patos de Minas mostra uma constante preocupação com a educação da população do município em toda a educação básica, percebida pela quantidade de escolas existentes no município em todos os níveis de ensino.

3.2 O olhar do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais- SindUTE sobre o trabalho docente

3.2.1 Informações gerais sobre o SindUTE – Patos de Minas

O SindUTE subsele Patos de Minas foi escolhido para a pesquisa por ser o sindicato responsável pelos professores da rede estadual de ensino de Patos de Minas.

Foram realizadas entrevistas com três membros da diretoria do SindUTE/MG, denominadas Entrevistada A, Entrevistada B e Entrevistada C, na cidade de Patos de Minas para análise comparativa entre a literatura existente sobre a temática, o discurso e a prática do SindUTE/MG.

O sindUTE Patos de Minas está localizado no centro da cidade de Patos de Minas, a Rua Major Gote, número 1022. Segundo as entrevistadas o sindicato surgiu da demanda dos professores de Patos de Minas e região, no ano de 1979 fundado pelo professor Salvador Rodrigues e pela professora Celina Gonçalves, conforme comprovado no documento oficial do sindicato. (Anexo 2)

Atualmente a diretoria do sindicato é composta por 12 membros, escolhidos através de eleição realizada pelos professores efetivos filiados, com mandato de 3 anos. Todos os membros da diretoria são servidores públicos estaduais da educação.

De acordo com a Entrevistada A, o sindicato em Patos de Minas atende a 32 municípios através da demanda dos professores do Estado e não há nenhuma escola municipal filiada a este sindicato. Atualmente, o sindicato possui aproximadamente 1.700 filiados considerando todos os municípios atendidos. No entanto, não forneceu nenhum documento que comprovasse essa informação. De acordo com a folha de recebimento, Patos de Minas conta com 937 filiados.⁶

⁶ Dados extraídos da folha de recebimento do SindUte-Patos de Minas do mês de julho de 2011.

De acordo com a Entrevistada B houve um decréscimo do numero de filiados provocado pela filiação dos professores à Associação de Professores Públicos de Minas Gerais - PPMG:

Eu creio... tem uma entidade, não é sindicato, mas é uma organização, que se chama PPMG, que é a Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais, que ela tem um trabalho paralelo ao sindicato, mesmo não sendo sindicato. Então essa, vou dizer, entidade, ela faz um trabalho assim de... separativismo, né, dentro da categoria de professores. Muitas vezes ela demonstra algo assim que pode acontecer de forma, como se ela estivesse realizando isso, e ela é uma entidade ligada ao governo...

Essa PPMG. Então a gente percebe principalmente com relação aos diretores de escola, que estão muito unidos a essa PPMG, que eles têm um trabalho de desvalorização do sindicato, né, nas escolas. Não só de desvalorização, mas de... de... de atrair alguns professores pro lado deles... E como assim eles sempre... pra você ser sindicalizado, pra você participar de uma diretoria, você tem que se dedicar, você tem que ter um tempo maior, no seu tempo de trabalho, para o sindicato, nem sempre isso é possível. Então, as coisas vão acontecendo assim de outra forma. Porque o sindicato, as pessoas, não são mais liberadas pra fazer esse próprio serviço, né. Teve um tempo que alguns professores eles eram liberados do seu trabalho, para trabalhar no sindicato. Hoje não.... (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)

De acordo com as entrevistadas houve grandes mudanças no perfil dos filiados ao sindicato depois das reformas educacionais dos anos 1990, principalmente no que diz respeito à motivação nas lutas pelos direitos. Essa desmotivação deve-se, segundo as entrevistadas à necessidade que os professores têm de trabalhar em mais de uma escola para conseguir um salário digno. Outra característica que provocou essa desmotivação foi a mudança das características dos alunos. Segundo as entrevistadas, as famílias passaram a responsabilidade de educar os filhos para a escola. Segundo a Entrevistada B:

O professor hoje ele não tem mais essa... aquela postura que ele tinha há dez anos... de domínio de classe, de... de mesmo assim de referência como o dono da sua sala de aula, né. Hoje esse perfil dele... ele tem que trabalhar como pai, como mãe, como psicólogo, como terapeuta, como disciplinário, quer dizer, ele... ele agregou muitas funções à sua função de professor e... ele não tá dando conta, né? A carga é muito pesada pro professor hoje. Então, eu vejo que no perfil dos professores de dez anos atrás era um perfil de um professor mais centrado no seu conteúdo, era um professor que tinha mais é... condições de exercer o seu magistério ali dentro da escola. E hoje... ele tem que agregar tantas funções à sua formação, sem ser capacitado pra isso, né? (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)

As entrevistadas A e B acreditam que a quantidade de escolas estaduais no município de Patos de Minas atende à demanda da população estudantil pois segundo elas, não existe reclamação para o sindicato, quanto à falta de vagas para os alunos em idade escolar. No entanto, as entrevistadas ressaltam a necessidade de uma melhor distribuição geográfica das

escolas e que a Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas está atenta a essa necessidade, e já existem projetos de construção de mais escolas nos bairros que necessitam.

3.2.2 A natureza do trabalho docente em Minas Gerais

Buscou-se com a entrevista compreender a representação dos sujeitos entrevistados sobre a natureza do trabalho docente antes e depois das reformas educacionais dos anos 1990. As entrevistadas colocaram que os professores ainda têm vontade de ensinar, de fazer o trabalho bem feito, mas, pela necessidade de lecionar em mais de uma escola, falta tempo para executar suas tarefas de planejamento. De acordo com a Entrevistada A, há a questão da indisciplina, da sobrecarga de trabalho e da falta de material didático, mas ela chama atenção para a desmotivação profissional:

Os problemas de indisciplina, problema de desmotivação do profissional, né? Falta de reconhecimento... Isso é uma coisa do Estado inteiro. A precariedade nas escolas, falta de material, excesso, sobrecarga de trabalho. Então, eu acho que... que fica trabalhando dois, três turnos, né? Pra sobreviver... Então eu acho que é uma coisa generalizada, né? No Estado inteiro. Eu acho que é no Brasil, infelizmente. (Entrevista realizada com a Entrevistada A, em 29/06/2011)

Sobre as mudanças no perfil do professor dos anos 1990 e dos professores nos dias atuais, as entrevistadas afirmam que houve grande redução no nível de reconhecimento profissional por parte do Estado, e também que a formação acadêmica era melhor estruturada antes nos anos 1990.

Os problemas de indisciplina, problema de desmotivação do profissional, né? Falta de reconhecimento... Isso é uma coisa do Estado inteiro. A precariedade nas escolas, falta de material, excesso, sobrecarga de trabalho. Então, eu acho que... que fica trabalhando dois, três turnos, né? Pra sobreviver... Então eu acho que é uma coisa generalizada, né? No Estado inteiro. Eu acho que é no Brasil, infelizmente. (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)

De acordo com a SEE/MG (2011), a caracterização do trabalho docente em Minas Gerais, a contratação dos professores passa por 3 categorias: professores efetivos, efetivados e designados. Os professores efetivos são os que entraram no Estado através de concurso público, o professor designado, entrou no Estado através da LC nº100, que amparou o professor efetivado, garantido seu cargo no Estado por tempo indeterminado e o professor

designado, que trabalha com as vagas remanescentes das escolas e com contrato por tempo previamente estabelecido. A Entrevistada A afirma que:

O efetivo é o concursado, né? O efetivado foi o que o governo criou uma lei, inconstitucional, a lei 100, e a pessoa tá aí até hoje sem fazer um concurso, sem nada. E... e... quando acontece de vir um concursado de outra região ou de outra escola, onde tá o efetivado, o efetivado perde o lugar pra aquele concursado. Então é completamente diferente. O concursado ele tem estabilidade. Agora o efetivado não. (Entrevista realizada com a Entrevistada A, em 29/06/2011)

O SindUTE Patos de Minas defende como forma legal de contratação dos professores o concurso público, por ser um direito garantido por lei. Segundo a Entrevistada A:

Não. A gente não concorda porque primeiro porque ela é inconstitucional. A gente não defende... a gente defende a legalidade, né? Ela fere a Constituição Federal, a lei 100. Mas, a gente não... a gente não acha que isso é um meio de estabilizar. Deveria ter concurso pras pessoas fazer o concurso pra poder estabilizar, né? E não através de leis... criadas... (Entrevista realizada com a Entrevistada A, em 29/06/2011)

Ele (o governo) implantou essa lei 100 pra resolver um problema financeiro dele e político, com o governo federal. Se ele não implementasse a lei 100, se ele não criasse a lei 100, ele teria que passar uma verba muito grande pro governo federal. Como a verba já estava impagável, aliás, os valores que ele devia pro governo federal estava impagável, né? Eram valores muito altos. Ele criou a lei 100 pra resolver o problema, senão ele não recebia verba pro Estado, e ele não repassava também a contribuição do servidor, que deveria ser passada pra união, ele não repassava há anos e anos. Então a dívida já estava impagável. Ele criou essa lei 100 pra resolver um problema dele. E não do servidor. Do governo de Minas, né? Do governo anterior que é o mesmo que tá aí, com o vice dele, né? (Entrevista realizada com a Entrevistada A, em 29/06/2011)

Também a Entrevistada B argumenta nesse sentido:

Bom, a contratação... A gente não concorda com isso porque a gente acha que todo mundo tinha que ser... [pausa] bom, o sindicato não concorda não porque, para o sindicato, o concurso deveria acontecer com mais frequência, para que todos os cargos eles fossem ocupados por pessoas concursadas, né. (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)

O sindicato afirma que a LC nº100 fere a Constituição Federal de 1988 que define que a contratação de funcionário público deve ser realizada através de concurso público e coloca os motivos da implantação dessa LC. Portanto, o sindicato posiciona-se contrário à LC nº 100.

3.2.3 O processo de reestruturação produtiva na educação em Minas Gerais: a visão do sindicato

Buscou-se nas entrevistas, verificar como o SindUTE Patos de Minas percebe o processo de reestruturação produtiva no qual a esfera educacional está inserida. Percebeu-se que o sindicato acompanha esse processo e coloca as reformas administrativas como foco dessa reestruturação.

A função do sindicato no contexto da reestruturação produtiva da educação é de conscientizar e manter o quadro docente informado sobre as mudanças que ocorrem na esfera governamental.

As entrevistadas acreditam que a reestruturação produtiva que ocorreu a partir das reformas educacionais dos anos 1990 foi prejudicial para a classe docente, pois modificou várias características do trabalhador docente. Entre essas mudanças foi citado o perfil do professor - que devido aos contratos temporários perde o comprometimento com as lutas de classe e a falta de capacitação profissional.

Foram apontadas como principais consequências da reestruturação produtiva para os professores: desemprego, redução do número de sindicalizados, perdas salariais, mudanças nas formas de lutas e reivindicações, aumento da quantidade de alunos por sala.

As entrevistadas acreditam que o sindicato busca participar de forma efetiva no processo de reestruturação produtiva, através de reivindicações, propostas de projetos, porém colocam que não obtêm o resultado esperado junto ao governo do Estado de Minas Gerais.

Quanto ao questionamento sobre os impactos da reestruturação produtiva na educação em Minas Gerais, percebeu-se que os maiores impactos com relação aos professores foram a desvalorização salarial, as mudanças, desmotivação e falta de capacitação profissional como mostra a fala da entrevistada B:

Perda salarial, né. Perda de tempo, porque como tem que... que atuar em várias escolas, o tempo de preparação de uma aula também fica prejudicado, né? Então, há muitas perdas pra nós, né? A gente vê isso aí por todos os âmbitos, salarial, de capacitação mesmo, né? E até mesmo de integração com... dentro do próprio sindicato, né? Assim, o comprometimento com até mesmo dos próprios sindicalizados, né? Que não se sentem tão responsáveis hoje, a gente percebe que hoje a grande maioria dos próprios sindicalizados, porque o sindicato somos todos, né?, aqueles sindicalizados, a gente percebe assim uma certa frieza, porque o emprego não tá fácil. Os professores se sujeitam a trabalhar pelo salário que

ganham, né? Muitas vezes não se mobilizam porque não podem perder aquele salário... e aí, a estrutura vai só piorando, né? (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)

Percebe-se que a perda salarial foi o maior impacto causado pelo processo de reestruturação produtiva na educação em Minas Gerais, segundo a visão do sindicato.

3.2.4 Políticas de controle de qualidade em Minas Gerais

Buscou-se averiguar quais as políticas de qualidade adotadas pelo governo de Minas Gerais e a visão do sindicato com relação a elas. As entrevistadas ponderaram sobre o programa de avaliação do governo federal, no Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011), o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB é composto por duas avaliações complementares. A primeira avaliação, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica tem abrangência de maneira amostral dos estudantes das redes privadas e públicas do Brasil, localizados nas zonas rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nessa avaliação, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o país como um todo.

A segunda avaliação, denominada Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada aos alunos cadastrados no censo, de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes, municipais, estaduais e federais, de zona rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse processo, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e do país enquanto um todo, que também são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

O sindicato entende que o Saeb tem por objetivo avaliar o conhecimento do aluno e também verificar se o processo ensino-aprendizagem utilizado pelo professor foi eficaz. Para as entrevistadas, o fato de as provas serem as mesmas para todas as escolas, compromete a

eficácia dos resultados, por nivelar todos os alunos como iguais em nível de conhecimento conforme ressaltado na fala da Entrevistada B:

Bom, quando o governo coloca como qualidade de um programa uma prova tipo Prova Brasil, né?, ele quer analisar o grau de qualidade do aluno, de aprendizagem do aluno, mas também do professor. Essa é a nossa visão, né? De que ele não está avaliando apenas o aluno, mas o professor e aquela escola. Então, esse impacto, muitas vezes para o próprio professorado, ele é negativo. Quando o seu aluno não consegue conquistar aquela nota, média, né, que o governo espera que ele consiga, o profissional ele fica completamente desestimulado, né. Mas o que que eu fiz? Eu ensinei tanto, eu dei todo o meu conhecimento para aquele aluno e ele não correspondeu nessas provas. Porque como essas provas que são impostas às escolas é uma prova única, né?, então, muitas vezes o próprio conteúdo estudado numa escola, é diferente do estudado em outra escola, né? E essas provas elas nivelam todos os alunos como iguais. E na verdade não são assim, né? Nós temos alunos que estudam... o currículo é diferente de uma escola pra outra, né? Não é um currículo único e a própria forma de ensinar também ela não é única. (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)

Outro fator de controle de qualidade apontado nas entrevistas foi a Avaliação de Desempenho Individual - ADI, realizada no Estado de Minas Gerais.

Segundo a Secretaria de Estado de Fazenda de Minas Gerais (2011) a ADI permite aferir anualmente o desempenho do servidor no exercício do cargo ocupado ou função exercida possibilitando o seu crescimento e desenvolvimento e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do serviço prestado.

De acordo com Alves (2006) a ADI surgiu como elemento estratégico no quadro de ações a serem implantadas no Estado direcionadas à reestruturação produtiva. É um processo de avaliação que possui mecanismos de punição e premiação.

Para a autora

[...] a avaliação de desempenho se traduz em um fator relevante dentro da proposta de dotar o Estado de organização racional centrada nos resultados. Claro está que elementos centrais nesse programa tais como ênfase na produtividade, eficiência, eficácia, otimização entre arrecadação e despesas foram emprestados da administração gerencial com a finalidade de dar cabo ao modelo burocrático até então prevalecente. (ALVES, 2006, p.3)

A ADI é realizada por uma comissão formada pelo diretor da escola e por funcionários escolhidos pelos próprios colegas de trabalho, através de uma votação democrática. A comissão é composta por 3 membros e é definida por turno, e ao final é feita uma média por unidade escolar para pagamento do prêmio por produtividade.

Segundo o sindicato, o principal ponto negativo da ADI é o fato de que todos os trabalhadores do Estado que passam por esse sistema de avaliação, são avaliados com os mesmos critérios, não considerando as particularidades de cada profissional. Como principal

ponto positivo foi destacado que através da ADI é possível perceber as falhas que ocorrem no processo de trabalho e refletir sobre como modificá-las, como demonstrado na fala da entrevistada C:

Pelo menos leva a gente um pouquinho a reflexão, porque quando recebe a nota, quando a diretora te notifica, algo de bom ela vai ter pra te falar, né? Ou pedir mudanças, né? Vai olhar o seu desempenho. Então aquilo que você tiver precisando melhorar, ela vai te falar. Então nesse ponto eu acho que é bom. Quando é feito com ética e com respeito. Porque se não tiver ética e respeito, a avaliação de desempenho ela não funciona, porque gera fofoca, né? Atrito desnecessário... (Entrevista realizada com a Entrevistada C, em 29/09/2011)

Quanto à qualificação dos professores o sindicato entende que o atual governo de Minas Gerais não investe tanto em capacitações quanto seria o ideal. Os profissionais vêm-se obrigados a procurar formas de capacitação alternativas, como por exemplo, os cursos de educação a distância. Somente os profissionais que trabalham com os deficientes, recebem capacitação adequada do Estado.

O próprio SindUTE oferece cursos de capacitação profissional para os sindicalizados, apesar de não ter grande participação dos professores filiados. Acredita-se que esse desinteresse por parte dos professores ocorra porque esses cursos não oferecem vantagens no plano de carreira docente.

3.2.5 Sobre os processos de precarização e intensificação do trabalho docente

Para ter conhecimento sobre os processos de precarização que os professores passam, foram abordadas questões sobre essa temática.

As entrevistadas definem precarização do trabalho docente como redução dos direitos dos professores e aumento das suas obrigações dentro e fora da sala de aula – atuando, às vezes, em funções que não são características da profissão docente. Nas palavras da Entrevistada B:

(...) a precarização do trabalho docente ele tá no salário, né? Que tá bem inferior aquilo que a gente espera e merece. Nas condições de trabalho, né principalmente na falta de profissionais que atuar dentro das escolas hoje, né, psicólogos, assistentes sociais, disciplinários, pessoas com o olhar voltado para o ser humano, né? Eu acho que a precarização hoje ela vai mais nesse lado, da... da... do ser humano. A falta de capacitação, né?, a falta de treinamentos não só para os professores, para o corpo docente, não, mas para todos os funcionários, né. Essa falta de formação no atendimento,

né? A gente vê isso como algo muito precário na educação, né? (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)

Outro fator apontado quanto à precarização foi a política salarial implementada desde o governo de Aécio Neves (2002 -2010). A Entrevistada A coloca que o sindicato está lutando por um piso salarial nacional, que está na Constituição Federal de 1988, e ainda não foi implementado em Minas Gerais.

A Lei Federal nº 11738 de 16 de julho de 2008 estabelece o piso salarial nacional no valor de R\$ 1.187,14 e define que

Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.(LEI 11.738, de 16/07/2008, art.1º)

Atualmente, em Minas Gerais, no governo de Antônio Anastasia (2011-) foi adotada uma nova política remuneratória para as carreiras dos servidores da Educação: é o sistema de remuneração de pagamento por subsídio. Nesse tipo de remuneração, todas as vantagens são incorporadas ao valor total pago, não existindo plano de carreira, conforme mostra o artigo 2º da Lei 11.738:

Art. 2º. No valor do subsídio de que trata esta Lei estão incorporadas as parcelas do regime remuneratório anterior abaixo especificadas, atribuídas às seguintes carreiras:

II - Especialista em Educação Básica:

- a) vencimento básico ou provento básico;
- b) gratificação de função a que se refere o art. 7º da Lei nº 11.091, de 4 de maio de 1993;
- c) gratificação de educação especial prevista no art. 169 da Lei nº 7.109, de 1977;
- d) gratificação por curso de pós-graduação prevista no parágrafo único do art. 151 da Lei nº 7.109, de 1977;
- e) gratificação por regime especial de trabalho prevista no art. 145 da Lei nº 7.109, de 1977, e no art. 72 da Lei nº 11.050, de 1993. (LEI 11.738, de 16/07/2008, art.2º)

Parágrafo único. Além das parcelas previstas no *caput*, o subsídio de que trata esta Lei incorpora as demais vantagens pecuniárias a que fizer jus o servidor, em especial:

I - adicionais por tempo de serviço previstos nos arts. 112 e 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT - da Constituição do Estado;

II - vantagem pessoal prevista no § 3º. do art. 1º da Lei nº 10.470, de 15 de abril de 1991, e no art. 1º da Lei nº 13.694, de 1º de setembro de 2000;

III - auxílio-alimentação previsto no Decreto nº 37.283, de 3 de outubro de 1995;

IV - adicional de desempenho previsto no art. 31 da Constituição do Estado e na Lei nº 14.693, de 30 de julho de 2003;

V - vantagem pessoal de que trata o art. 49 da Lei nº 15.293, de 2004;

VI - vantagem temporária incorporável - VTI - prevista na Lei nº 15.787, de 27 de outubro de 2005;

VII - parcela de complementação remuneratória do magistério - PCRM - prevista no art. 4º da Lei nº 17.006, de 25 de setembro de 2007;

VIII - auxílio-transporte de que trata o art. 48 da Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008;

IX - vantagem pessoal de que trata o § 4º do art. 1º da Lei nº 14.683, de 30 de julho de 2003, bem como qualquer outra vantagem decorrente de apostilamento integral ou proporcional em cargo de provimento em comissão.

Segundo as entrevistadas, com o pagamento do subsídio, os professores não têm direitos de salário indireto como: serviço de transporte, creche, salário-família, vale alimentação, cesta básica de alimentos, auxílio estudo, vale transporte e auxílio creche. Os benefícios que os servidores públicos da educação recebem são o plano de saúde e assistência odontológica.

A entrevistada C, afirma sobre o pagamento por subsídio:

(Subsídios) São... os salários... são o pagamento único, sem nenhuma vantagem (...). É. Sem nenhuma vantagem. Ai quem tava entrando recebia mais do que quem tem vinte anos de serviço... Tá, então, os direitos adquiridos ficavam esquecidos... (Entrevista realizada com a Entrevistada C, membro da comissão organizadora do SindUTE – Patos de Minas, em 29/09/2011)

Segundo o sindicato, a política salarial adotada é a mesma para efetivos, efetivados e contratados, com os mesmos direitos e deveres para todas as categorias.

Quanto à intensificação do trabalho docente, o sindicato entende que essa intensificação ocorre devido ao acúmulo de trabalho em consonância com os baixos salários e a cobrança dos programas de controle de qualidade impostos pelo governo. Os professores vêm-se obrigados a trabalhar em mais de uma escola para conseguirem manter um salário digno. As entrevistadas ressaltam que existe uma cobrança excessiva por parte do Estado com relação a resultados, e que o professor precisa trabalhar fora do horário de trabalho remunerado para conseguir cumprir com todas as obrigações que lhe são impostas- planejar aulas, elaborar e corrigir provas e estudar o conteúdo.

3.2.6 As inovações tecnológicas

As entrevistadas foram perguntadas sobre as inovações tecnológicas que surgiram para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Ambas afirmaram que a principal inovação tecnológica que surgiu foi a internet e que a rede pode trazer benefícios, quando bem utilizada, colocando os alunos em contato com o mundo todo ou malefícios, quando utilizada com outras finalidades além da educacional.

Um ponto importante ressaltado pela Entrevistada C, foi o despreparo dos professores para lidarem com as novas tecnologias – computador, data-show, som.

Mas assim, por exemplo, quando eu trabalhei no (escola) Guiomar de Melo, lá tinha uma sala de computadores, mas ninguém num mexia, fica lá empoeirando. Ia lá um ou outro funcionário que sabia fazer alguma coisinha, mas nada... (Entrevista realizada com a Entrevistada C, em 29/09/2011)

Colocou-se a necessidade de capacitações voltadas para o uso de novas tecnologias em sala de aula, para um melhor aproveitamento desses recursos.

3.2.7 Ação do SindUTE –Patos de Minas frente ao Estado de Minas Gerais

As entrevistadas foram questionadas sobre as ações que o SindUTE-Patos de Minas tem implementado frente ao governo do Estado de Minas Gerais. Foi colocado que as negociações que ocorrem entre sindicato e governo envolvem: regulação das formas de contratação, salários e benefícios trabalhistas, introdução de novas formas de organização do trabalho, implantação de novas tecnologias, valorização do profissional através de capacitações e melhorias no plano de saúde.

Foi relatado que o principal mecanismo utilizado pelo sindicato são as greves, que são incentivadas quando falham as negociações com o Estado pelos direitos dos servidores estaduais da educação.

A última greve ocorrida em Minas Gerais teve início em 08 de junho de 2011 e duração de 112 dias. A principal reivindicação dos grevistas foi a valorização do profissional da educação, através da implementação do piso salarial nacional, conforme demonstra fala da Entrevistada B:

Ela (a greve) começou no dia 08 de junho, então assim, o motivo maior é a valorização do profissional. Principalmente essa última greve foi pra que o governo do estado implementasse o piso salarial nacional, que foi implementado pelo governo federal, e dentro da realidade de Minas, o governo do estado agrupou todos os benefícios que o trabalhador já tinha adquirido durante anos né, que é o biênio...agrupou tudo e dizendo que isso é piso salarial. E essa é a grande luta hoje do sindicato. É provar que isso não é piso. O piso é o básico a que você recebe. Todas as conquistas além desse básico não podem ser consideradas piso. Se você tem um biênio, um quinquênio, se você fez uma pós-graduação, isso tudo é além do piso, né? (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)

O sindicato foi questionado sobre o fato de as escolas estaduais de Patos de Minas não terem aderido à última greve, e as entrevistadas B e C colocaram como principal motivo, a falta de mobilização por parte dos professores, falta de consciência política da classe, como mostra a fala da Entrevistada C:

Não teve nenhum interesse, porque a Sheila fez várias reuniões, eu vim em todas que ela convocou e... tá difícil... você tá falando da realidade... não por causa dela não empenhar, sabe? Mas, parece que o professor já põe na cabeça que o governo faz do jeito que ele quer e que não adianta lutar... Mas, né, quem tá de greve, quem tá parado, eles não querem que volta não, quer que luta. Mas eles aqui quer continuar trabalhando... (Entrevista realizada com a Entrevistada C, em 29/09/2011)

Foi colocado que o SindUTE procura fazer essa mobilização através de um site constantemente atualizado, jornal mensal enviado a todos os sindicalizados, panfletos, reuniões e visita às escolas, mas que a concorrência com o Estado é desleal pois ele tem a mídia a seu favor.

As três entrevistadas argumentaram que o sindicato não tem condições financeiras de oferecer assistências e serviços aos sindicalizados, tais como: auxílio estudos, convênio creche, empréstimos, vale alimentação, seguro de vida, cesta básica de alimentos e plano de aposentadoria complementar. São oferecidos apenas convênio odontológico e assistência jurídica.

Percebe-se que o sindicato não apresenta uma ação política efetiva junto aos seus filiados, além de encontrar-se desmotivado e com uma postura defensiva. Um elemento que demonstra a pouca atuação política do sindicato foi o fato de nenhuma escola do município de Patos de Minas ter aderido à última greve dos professores de Minas Gerais. Nota-se que não estão sendo utilizadas estratégias eficazes de participação e politização por parte do SindUTE Patos de Minas frente aos professores envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco as implicações das políticas públicas na reestruturação produtiva do mundo do trabalho dos professores na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, mais especificamente, da cidade de Patos de Minas/MG.

Para isso as reflexões levaram em consideração, sobretudo, as políticas públicas que orientam a reestruturação produtiva na esfera educacional e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil e em Minas Gerais.

Para que os objetivos fossem alcançados, buscou-se problematizar a relação entre o mundo do trabalho e a educação, estabelecendo-se suas interfaces. O que mais chama atenção no debate atual sobre essa temática é que os professores passam por um crescente processo de desvalorização profissional, enquanto aumenta cada vez mais o nível de exigências frente ao mercado de trabalho.

Como questão principal, buscou-se compreender como o processo de reestruturação produtiva pelo qual o Estado vem passando desde as reformas educacionais dos anos 1990, tem impactado direta e indiretamente no trabalho do professor, dentro e fora da sala de aula. Através de alguns indicativos de resposta à presente questão foi possível verificar quais os processos de modificação pelos quais os profissionais da educação vem passando para acompanhar a reestruturação produtiva na esfera educacional.

Visando responder a essa questão central foi preciso, preliminarmente focar em outros pontos fundamentais para a verificação da hipótese elencada no trabalho. Entre os pontos abordados procurou-se uma articulação dialética da relação trabalho e educação na ordem do capitalista. Esse ponto ofereceu elementos para que fosse possível compreender o processo de trabalho característico dessas modificações pelas quais o quadro docente passa na atual conjuntura. Ao mesmo tempo foi possível a análise das características do tipo de trabalho desenvolvido pelo professor, através da dialética educação e trabalho.

Outro ponto abordado foi a reestruturação produtiva no mundo do trabalho, visto que a pesquisa apresenta como requisito a análise baseada no materialismo histórico. Essa análise possibilitou uma melhor compreensão sobre os modos de produção capitalista e suas principais implicações no mundo do trabalho. Esse ponto propiciou um olhar aguçado e

crítico diante das modificações ocorridas com o neoliberalismo e seus desdobramentos na educação, que nesse caso se configura como precarização do trabalho docente.

A questão da reestruturação produtiva se faz presente e necessita ser debatida no que se refere às mudanças nas condições dos trabalhadores envolvidos no processo de mundialização do capital.

A ordem social resultante da nova organização das relações capitalistas recai sobre os atendimentos públicos como a escola, de modo implacável, que causa o empobrecimento do trabalho docente.

O quadro de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo, que se vive atualmente, de modo especial no Brasil e na América Latina, tem relação com a crise da escola, ou seja, com o abalo e o desmonte de um modo de atuar socialmente, desestabilizando seu funcionamento.

O desfecho da crise não parece que se dê na direção do fim da escola, peça indispensável no conjunto das medidas de convencimento e conformidade social à ordem estabelecida. Na luta em favor de transformações sociais, ainda que se acumulem denúncias e a busca por saídas, faz-se necessário reconhecer que a escola é fundamental como parte de um processo de civilização, cujas conquistas precisam ser preservadas.

O trabalho docente encontra-se inserido no contexto dessas transformações advindas do neoliberalismo. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias vindas dos processos de reforma do Aparelho Estatal têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Foi realizada uma abordagem aprofundada sobre as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990, com a promulgação da LDB 9394/96 que além de instituir a municipalização do ensino, aumentou as atribuições dos professores, nas quais os docentes passaram a se preocupar, além das questões relativas ao ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade. Através dessa análise, foi possível perceber os indicativos do processo de precarização da função docente.

Assim, conforme análises realizadas através dos dados da pesquisa, à luz do referencial teórico, pode-se inferir que os professores vem passando por um processo de desvalorização profissional, o que acarreta grande desmotivação por parte dos docentes.

No decorrer da pesquisa foi possível verificar que a intensificação do trabalho docente é confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização do professor e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola, como mecanismo fundamental nos novos moldes de gestão escolar.

Essas formas de gestão da conduta se deslocaram e ao mesmo tempo se combinam com formas mais tradicionais de controle do trabalho docente, como a supervisão direta no próprio local de trabalho e a demanda por trabalho burocrático para prestação de contas do ensino através dos processos de recentralização do poder estatal pela análise de resultados.

No decorrer da pesquisa, pôde-se verificar que a necessidade que o professor encontra de trabalhar em mais de uma escola para conseguir um salário digno é um fator preocupante para o SindUTE frente à atual conjuntura de trabalho docente.

Dessa forma, o sindicato demonstrou grande preocupação com os processos de precarização e intensificação do trabalho docente, principalmente com a desvalorização salarial – por meio do pagamento por subsídio e da forma de controle sobre o processo de trabalho- através da avaliação de desenvolvimento individual. Ficou claro que a fala das entrevistadas demonstra uma apatia e desânimo por parte do sindicato para lidar com as questões que envolvem o trabalho docente, sendo que o mesmo deveria atuar como uma liderança para os trabalhadores docentes.

Durante a entrevista com membros do SindUTE- Patos de Minas percebeu-se que não havia nenhum histórico no sindicato de pesquisas anteriores realizadas nas escolas estaduais de Patos de Minas sobre os impactos da reestruturação produtiva na educação nesse município.

Aponta-se então para a necessidade de aprofundamento nessas questões que podem servir de fonte para subsidiar programas e políticas voltados para a educação no Estado de Minas Gerais e para outros pesquisadores que se interessem por essa temática.

Sendo assim, a pesquisa teve sua hipótese corroborada, qual seja: os impactos trazidos pelas reformas educacionais dos anos 1990, com vistas às adaptações aos processos de reestruturação produtivas nos quais a educação está inserida.

REFERÊNCIAS

ADAMI, A.S. et al. A formação do educador no movimento do capitalismo. In: **Educare et educare**: revista em educação. V.1,.n.1, jan-jul 2006, p.245-250.

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L.F., PARO, V.H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 2002.

_____. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **O caracol e sua concha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 8 ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

ALVES, A.C.T. **As reformas em Minas Gerais**: Choque de gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente. In: VI Seminário de Regulação Educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo n.60, p.3-14, fev, 1987

ARROYO, M.G. **Mestre educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: faculdade de Educação da UFMG, 1985. (tese, Professor Titular).

ARROYO, M.G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO (Org.) Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de século. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUGUSTO, M.H.O.G. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais**. 2004. 192 f.Dissertação (Mestrado em Educação) –FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2004.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Democracia totalitária**. Teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL,. **Lei n. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez 1996.

_____. Prova Brasil e SAEB. In: **Instituto nacional de estudos e pesquisa Anísio Teixeira**. 2011. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>> Acesso em 30 out.2011.

_____. Constituição Federal de 1988. Artigo 206. Disponível em:< <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/10204780/art-206-par-1-da-constituicao-federal-de-88>> Acesso em 20 out.2011.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRITO, L. H. P. F. **A educação na reestruturação produtiva do capital**: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2003 – 2008). 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAGED-UFU, Uberlândia, 2008.

CALCANHOTO, M.D. A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx. In: **Pesquisa & debate**. São Paulo, v. 9, n. 2(14), 1998, p. 17-43.

CAMPO. R.F. O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores. In: **XII Reunião Nacional da ANFOPE**. Brasília, 2004.

CARCANHOLO, R. A. A categoria marxista de trabalho produtivo. In: **XII encontro nacional de economia política Brasil e América Latina no capitalismo contemporâneo**: contradições e perspectivas do desenvolvimento. São Paulo: Universidade Gama Filho, 2007.

CARCANHOLO, M. A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx. In: **Pesquisa e debate**. SP, volume 9, número 2(14), p. 17-43, 1998.

CARNOY, M. **Razões para investir em educação básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

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

COLI, J. A precarização do trabalho imaterial: o caso do cantor do espetáculo lírico. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 98-141.

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

CORAGGIO, J.L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

COURY, F. T. **Os Impactos do PROECI no Desenvolvimento de Patos de Minas (1982-1990)**. Disponível em <http://meuartigo.brasilescola.com/historia/os-impactos-proeci-no-desenvolvimento-patos-minas.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio-ago. 2004. p. 423-460.

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, S.; FORTES, J. A. A. S. (Orgs.). **Condições de trabalho nolímiar do século XXI**. Brasília: Épocca, 2008.

DIAS, A.J.C. **O ensino superior privado em Uberlândia**: precarização do trabalho docente. 2006.160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAGED/UFU, Uberlândia, 2006.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, M. O. V. As contribuições da pesquisa sobre a profissão docente para a compreensão do futuro da docência: algumas perspectivas de estudos de casos Brasileiros. In: LAMPERT, Ernani (org). **Educação na América Latina: Encontros e Desencontros**. Pelotas, RS: Eucat, 2002.

FIDALGO, F; MACHADO, L. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte / Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Editora da UFMG, 2000.

FRANÇA, P. I. S.; FRANÇA, R. L. O ensino superior brasileiro e a desprofissionalização docente. In: SCOCUGLIA, A. et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. Curitiba: CRV, 2011. p. 171 – 182.

FRANÇA, R. L.; SCOCUGLIA, A. O discurso e a educação profissional de nível técnico e tecnológico. In: SCOCUGLIA, A. et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. Curitiba: CRV, 2011. p. 15 – 34.

GARCIA, M. M. A., ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 ago 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Orgs.) **Escola S.A.- quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996. 349 p.

HYPÓLITO, A.M. **Trabalho Docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

KAWAMURA, L. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Editora Ática, 1990. (Série Princípios).

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAZZARATO, Michel. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, SP, 1998.

LEMOES, J. C.; **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Tese de Doutorado; UFSC; 2005.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Calor Nelson Coutinho. – São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, L.; SILVA, C.S.B.(Orgs.). **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

MALANCHEN, J., VIEIRA, S. da R.. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: **VI seminário da rede s trado**: regulação educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MARQUES, M. R. A. Resenha. PEIXOTO, M. do C. de L. (Org.) **Educação Superior**: avaliação da produção científica. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG, 2000, 293 p.. Revista Brasileira de Educação, Autores Associados, n. 18, p. 148-149, 2001.

MARX, K. **Capítulo VI**: inédito de O Capital. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

_____. **O capital, crítica da economia política: Vol. 1. Livro 1**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Manuscritos econômico -filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **O Capital**. São Paulo, Nova Cultural, 3a edição. L. I, V. I, 1988.

MELLO, O. Patos de Minas: meu bem querer. Patos de Minas: Edição da Prefeitura Municipal de Patos de Minas –SEMED, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. A Reorientação Marxiana do Método. (p. 5-20). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, ago, 2010. Disponível: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/index.html>. Acesso em: 23 nov. 2010.

MINAS GERAIS. Avaliação de desempenho individual. In: **Secretaria de estado de fazenda de Minas Gerais**, 2011. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/servidores/desempenho/adi/legislacao/> Acesso em 30 out 2011.

_____. Lei complementar n. 71, de 30 de julho de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sindifiscomg.com.br/avaliacao/desempenho/lei.com.71.30.07.2003.html> Acesso em 30 ago.2011.

_____. Lei complementar n. 100, de 5 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar ndeg. 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B01253DED-BFA3-46B0-B2B1-24ABC0F16F83%7D_LEI%20COMPLEMENTAR%20100.pdf Acesso em 25 ago.2011.

_____. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. In: Secretaria de estado da educação de Minas Gerais, 2011. Disponível em: < http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?d=NJMG&f=G&l=20&n=&p=1&r=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&SECT8=DIRINJMG&SECT9=TODODOC&co1=E&co2=E&co3=E&co4=E&s1=Lei&s2=18975&s3=2010&s4=&s5> Acesso em 30 out 2011.

MIRANDA, K. **As transformações contemporâneas no trabalho docente:** recuperação em sua natureza e seu processo de trabalho. In: VI Simpósio da DERESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 2006.

_____. **O processo de trabalho docente: interfaces entre a produção e a escola.** B.Téc.Senac, v.32, n.2, Rio de Janeiro, maio-ago 2006. p. 38-49. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/bts/322/bts322-artigo4.pdf>> Acesso em 16 jun 2011.

NAJJAR, J.N.V. **Questões sobre a proletarização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores.** 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

NAVARRO, V.L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. spe, 2007.

NAGEL, L. H.. **A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores.** Texto aprovado e publicado nos Anais (em CD-ROM) do I Seminário Internacional de Educação. Cianorte: 2001. [Arquivo: SOCIEDconhecim]

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores:** a formação cindida (1995 – 2002). Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p.

NUNES, A.R.C. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

OLIVEIRA, D.A. **As organizações por local de trabalho entre a ruptura e o consentimento: a dimensão educativa das lutas autônomas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1992.

OLIVEIRA, M. G. **Condições de trabalho, gênero e saúde: sofrimento e estresse: um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

_____. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIVA, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e educação**, n. 3, 1998. p. 44-99.

POCHMANN, M. **O mundo do trabalho em mudança.** In: NABUCO, Maria Regina e NETO, Antônio Carvalho. **Relações de trabalho contemporâneas.** Belo Horizonte: Puc-Minas IRT, 1999, p.13-30.

PREVITALI, F. S.; FARIA, A. F. Reestruturação produtiva e controle do trabalho: o caso do setor de tabaco em Uberlândia/MG. In: **5 Colóquio Internacional MarxEngels**, 2007. 5. Colóquio Internacional Marx Engels, 2007.

PREVITALI, F.S. Aspectos teóricos e estudos empíricos setoriais. In: SCOCUGLIA, A. et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital.** Curitiba: CRV, 2011. p. 35-83.

_____. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, **17** (2): 141-155, dez. 2009.

PREVITALI, F. S; VIEIRA, M.S. Trabalho, educação e sociedade: a formação do trabalhador no âmbito acumulação do capital. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. Especial, p.92-111, mai.2009.

_____. Aspectos teóricos e estudos empíricos setoriais. In: SCOCUGLIA, A. et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. Curitiba: CRV, 2011.

RANIERI, J. J. **A Câmara escura: alienação e estranhamento em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2001.

REIS, C.F.dos. **Educação e mundo do trabalho na indústria sucroalcooleira: entre as contradições da realidade social e os desafios da (des)qualificação profissional**. (Dissertação de mestrado). Uberlândia: UFU, 2011.

ROCHA, C. V. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. **Dados** [online]. 2003, vol.46, n.3, pp. 557-592. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582003000300006&lng=pt&nrm=iso > Acesso em 23 jul 2011.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1203-1226, Set/Dez 2004.

SANTOS, B.S. **Pelas mãos de Alice – O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, J. M. dos. A formação do trabalhador industrial mineiro mediante as estratégias educacionais da FIEMG no contexto do Nacional Desenvolvimentismo. In: LUCENA, C. (org.). **Trabalho, Precarização e Formação Humana**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 27-47.

_____. O trabalho enquanto dimensão contraditória da potencialidade humana na trajetória de reestruturação produtiva. In: **Revista Urutágua**. Quadrimestral – Nº 07 – Ago/Set/Out/Nov – Maringá - Paraná - Brasil - ISSN 1519.6178. Disponível em: < <http://www.urutagua.uem.br/007/07santos.pdf> > Acesso em 22 jan 2010.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F. R. & FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 8ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÉRON, A. G. Professorado, Educação e Sociedade: Enfoques Teóricos e Estudos Empíricos em Sociologia do Professorado. IN: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas SP: Papirus Editora, 1999

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia de convênio para filiados.** Patos de Minas: SindUTE, 2006, 31 p.

SILVA, A. F. da. A Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). **Painel da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu 2005. Disponível <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>> Acesso em 20 jul 2011.

SILVA, M. V. **Empresa e escola: Do discurso da sedução a uma relação complexa.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA JÚNIOR, J.R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, M. V. **Empresa e escola: Do discurso da sedução a uma relação complexa.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

TEIXEIRA, L. H. G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Orgs.) **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas de educação básica. 2.ed., Belo Horizonte, 2001, p. 177-190.

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

TRÓPIA, P. V. **A inserção de classe dos assalariados não-manuais: um debate com a bibliografia marxista.** Cadernos do Cemarx, Campinas - IFCH/Unicamp, v. 1, 2004.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, Apr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 ago. 2011.

UNESCO-OREALC. **La Educacion como um Bien Público y Estratégico.** Encuentro Regional UNESCO – UNICEF. Cartagena, Del 31 de agosto al 21 de septiembre de 2005.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VASCONCELLOS, M. D. O trabalho dos professores em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2011.

VILHENA, R. *et. al.* **O Choque de Gestão em Minas Gerais:** políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário

PROJETO DE PESQUISA

“Reestruturação Produtiva e Educação: impactos das políticas públicas educacionais sobre o trabalho docente na rede estadual de ensino de Patos de Minas/MG”

**GRUPO DE PESQUISA TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE/ PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
GPTES/PPGE/UFU**

APOIO: CAPES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

“Reestruturação Produtiva e Educação: impactos das políticas públicas educacionais sobre o trabalho docente na rede estadual de ensino de Patos de Minas/MG”

GPTES/PPGE/UFU

**Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali (orientadora)
Rosana Mendes Maciel (pesquisadora – Ms)**

PATOS DE MINAS – 2011

Nome do Sindicato: _____
 Ramo de Atividade do Sindicato: _____
 Endereço do sindicato visitado: _____
 Nome(s) do(s) entrevistador(es): _____
 Data da entrevista: _____
 Nome do(s) entrevistado(s): _____
 Cargo(s): _____
 Tel.: _____
 EMAIL: _____

I) HISTÓRICO DO SINDICATO

- 1) Como surgiu o sindicato aqui em Patos de Minas, qual foi sua trajetória?
- 2) A demanda de um sindicato foi dos professores daqui?
- 3) E este sindicato só tem professores do Estado ou atende a demanda do município e das escolas privadas? Por quê?
- 4) Como é composta a diretoria do sindicato? Quantos são? É eleita? Como?
- 5) O sindicato está filiado a alguma central sindical?

II) INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) Quantos professores têm na base do sindicato hoje (2011)? E filiados? Fornecer histórico dos últimos 10 anos.

N. de Trabalhadores na Base	1990	1995	2000	2005	2010	2011
Homens						
Mulheres						
Total						
N. de Filiados ao sindicato	1990	1995	2000	2005	2010	2011
Homens						
Mulheres						
Total						

- 2) Favor comentar as tabelas acima, considerando a evolução do número de professores.

- 3) Quantos professores têm sindicalizados do sindicato hoje (2011)?

N. de Trabalhadores na Base	1990	1995	2000	2005	2010	2011
Homens						
Mulheres						
Total						

N. de Filiados ao sindicato	1990	1995	2000	2005	2010	2011
Homens						
Mulheres						
Total						

4) Favor comentar as tabelas acima, considerando a evolução do número de professores.

5) Houve mudanças nos últimos 10 anos quanto ao perfil dos professores? Quais? A que são atribuídas essas diferenças?

III) CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

1) Quantas escolas têm em Patos de Minas atualmente? E nos anos 1990?

Tipo de ensino	1990	1995	2000	2005	2010	2011
estaduais da zona urbana						
estaduais da zona rural						
municipais da zona urbana						
municipais da zona rural						
privadas						

2) Você considera que a quantidade de escolas estaduais em Patos de Minas atendem à demanda de alunos da cidade? () S () N Por quê?

3) A Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas tem essa visão sobre a quantidade de escolas de Patos de Minas? Justifique

III) NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

1) Quais são as características do trabalho docente nos dias atuais?

2) Quais eram as características do trabalho docente nos anos 1990? E nos anos 2000?

a) 1990: _____

b) 2000:_____

c) 2011:_____

- 3) Qual a natureza do trabalho docente em Minas Gerais antes e depois dos anos 1990? Dê exemplos.
- 4) Como se caracteriza o professor efetivo, o professor efetivado e o professor designado? Eles têm os mesmos direitos? Se não, quais as diferenças?
- 5) Como é realizada a contratação dos professores efetivos, dos efetivados e dos designados em Minas Gerais, mais especificamente, em Patos de Minas?
- 6) O sindicato concorda com essa forma de contratação? Por quê?

IV) REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA EDUCAÇÃO

- 1) O que o sindicato entende por reestruturação produtiva? Dê exemplos
- 2) Você acredita que a educação passou ou ainda passa pelo processo de reestruturação produtiva?
- 3) Como a reestruturação produtiva tem impactado no sindicato?
Quais têm sido as principais consequências da reestruturação para os professores?
() desemprego
() redução do número de filiados
() perdas salariais
() mudanças nas formas de luta/reivindicações
() mudança no perfil da força de trabalho (qualificação, idade, sexo, raça)
() condições de trabalho: quais?
() outros. Exemplifique.
- 4) Como o sindicato vê a sua participação no processo de reestruturação produtiva?
- 5) Quais as ponderações que o sindicato tem sobre os impactos da Reestruturação produtiva nos professores? E de sua família?
- 6) Qual a principal reclamação dos professores em relação a reestruturação produtiva?
- 7) Qual é a principal perda para os professores com a reestruturação produtiva na visão do sindicato?
- 8) Quais são os pontos positivos e negativos da reestruturação produtiva na visão do sindicato?

A) QUALIDADE

- 1) Qual a visão do sindicato em relação a política de qualidade do Estado?
- 2) Quando ela foi implementada?
- 3) O sindicato é informado oficialmente sobre como está estruturado a política de qualidade da educação em Minas Gerais?

4) O sindicato conhece os programas de qualidade do Estado?

5) Em caso afirmativo, descrever quais são eles e considerar o impacto sobre os professores

Programas	Impactos

6) Quais as observações (pontos positivos e negativos) do sindicato sobre a política de qualidade da educação em Minas Gerais?

positivos			
negativos			

7) Quais são os principais indicadores de qualidade utilizados na educação em Minas Gerais e como eles têm impactado nos trabalhadores professores?

8) O sindicato participa da definição desses indicadores? De que forma?

9) Como é feita a qualificação dos professores?

10) É obrigatória a participação dos professores nos cursos de qualificação?

11) Os professores tem algum benefício por participarem da qualificação?

12) O sindicato participa da implementação dos programas de qualidade? Como? Considera adequado o nível de participação? Por quê?

B) PRECARIZAÇÃO

1) O que o sindicato entende por precarização? Dê exemplos

2) O sindicato considera que tem havido precarização do trabalho docente? Desde quando? Em que situações? Dê exemplos.

3) Defina precarização do trabalho docente. Dê exemplos.

C) INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

1) O que o sindicato entende por intensificação do trabalho? Dê exemplos

2) O sindicato considera que tem havido intensificação do trabalho docente? Desde quando? Em que situações? Dê exemplos.

3) Defina intensificação do trabalho docente. Dê exemplos

D) INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

1) Quais as inovações tecnológicas que estão sendo utilizadas na rede estadual de ensino?

2) Em que medida as inovações estão relacionadas com maior qualificação dos trabalhadores?

3) Quais os pontos positivos e negativos que o sindicato vê diante das inovações tecnológicas?

V) POLÍTICA SALARIAL

1) Qual a política salarial dos professores da rede estadual de Minas Gerais?

2) A política é a mesma para efetivos, efetivados e designados? Se não, o que altera entre esses contratos de trabalho?

3) Qual a política salarial do estado para com os professores? Existe uma política de avaliação por desempenho? Como e com que finalidade ela é definida? Como e por quem ela é definida? Com que frequência é feita a avaliação?

4) Quem realiza as avaliações de desempenho? Quais os instrumentos de avaliação usados para avaliar os professores?

5) Existe algum tipo de premiação por desempenho? Qual? Quais os principais indicadores utilizados?

6) Quais dos seguintes elementos de salários indiretos e benefícios sociais são proporcionados pelo Estado aos docentes?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> serviço de transporte | <input type="checkbox"/> vale transporte |
| <input type="checkbox"/> creche | <input type="checkbox"/> auxílio creche |
| <input type="checkbox"/> salário família | <input type="checkbox"/> casa |
| <input type="checkbox"/> assistência médica (convênios) | <input type="checkbox"/> assistência odontológica |
| <input type="checkbox"/> vale alimentação | |
| <input type="checkbox"/> cesta básica de alimentos | <input type="checkbox"/> seguro de vida |
| <input type="checkbox"/> auxílio estudos | <input type="checkbox"/> dispensa para cursos de especialização |
| <input type="checkbox"/> plano de aposentadoria | <input type="checkbox"/> outro(s) (especificar): |

7) Qual a política salarial do sindicato em relação ao aumento de salários e benefícios?

VI) AÇÃO SINDICAL

1) As negociações entre o sindicato e o Estado envolvem:

- ☐ regulação das formas de contratação;
- ☐ flexibilidade da jornada de trabalho;
- ☐ salários e benefícios trabalhistas;
- ☐ planos de demissão;
- ☐ introdução de novas formas de organização do trabalho (trabalho em equipe, polivalência);
- ☐ introdução de novas tecnologias;
- ☐ outro(s) (especificar):

- 2) Quais os períodos em que houve greves dos professores de Minas Gerais a partir dos anos 1990 e quais as principais reivindicações e conquistas em cada uma delas?
- 3) Houve greve(s) recente(s) no Estado? Qual foi a última? Caso positivo, relacionar motivo(s), data da greve, período de paralisação e número de professores envolvidos.
- 4) Por que o Sindi-ute de Patos de Minas não aderiu à greve de 2011?
- 5) O sindicato considera que tem havido perdas de direitos dos professores no Estado? Quais? 6) Qual é o nível de dificuldade (maior ou menor) para mobilizar a base do sindicato para tomar medidas contra o ataque do Estado aos direitos dos professores?
- 7) Qual é a ação do sindicato perante o Estado quando esta atinge negativamente os direitos dos professores? (assinale).
 - ☐ Opta pela via do diálogo;
 - ☐ Paralisação;
 - ☐ Greve;
 - ☐ outros.
- 8) Qual o trabalho de politização que o sindicato faz com os professores do estado, por exemplo: jornais, reuniões de debates políticos, etc.? Com que frequência ?
- 9) Quais os mecanismos de cooptação do professor por parte do Estado e como isto afeta o trabalho do sindicato? O sindicato está tendo que concorrer com o Estado?
- 10) Como o sindicato busca conquistar o professor? Quais os mecanismos?
- 11) O sindicato tem alguma estratégia em longo prazo para melhorar a condição de vida e trabalho dos professores no estado?
- 12) Há encontros frequentes entre sindicato e estado? Com que frequência ? semanal, mensal , anual?
- 13) Hoje se pode dizer que os docentes se sentem efetivamente defendidos pelo sindicato?
- 14) Qual é a política do sindicato sobre os professores designados?
- 15) Como o sindicato avalia atualmente (2011) sua estratégia de ação junto ao Estado. Comentar.
 - ☐ ótima
 - ☐ boa
 - ☐ regular
- 16) Favor mencionar os pontos positivos e negativos da estratégia adotada.
- 17) A estratégia sofreu alterações ao longo do tempo? Favor comentar.
- 18) O sindicato considera sua estratégia eficaz? Favor comentar.
- 19) Qual o tipo de assistência/serviços que o sindicato oferece aos docentes? Eles utilizam tais serviços? Há diferenças de benefício para a diretoria do sindicato?
 - ☐ convênio médico
 - ☐ seguro de vida
 - ☐ auxílio estudos
 - ☐ convenio odontológico

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> creche ou convenio creche | <input type="checkbox"/> cesta básica de alimentos |
| <input type="checkbox"/> empréstimos | <input type="checkbox"/> assistência jurídica |
| <input type="checkbox"/> compra de ações | <input type="checkbox"/> financiamentos (casa, carros) |
| <input type="checkbox"/> ticket restaurante, vale compras | <input type="checkbox"/> plano de aposentadoria complementar |

20) O sindicato deseja ampliar os serviços prestados aos sindicalizados? Comentar.

21) Como se ocorrem as negociações com o Estado?

22) O que é negociável? E o que não é?

23) Como são discutidas as propostas de chapa na época de eleição dos membros do sindicato?

24) Todos os membros da diretoria estão trabalhando na rede pública de ensino? Como professores ou ocupam outros cargos?

25) Existem divergências políticas entre os diretores? Quais são elas? Como são resolvidas?

26) O sindicato é filiado a CUT? Como analisa a relação da CUT com o governo Dilma?

27) Para onde caminha o movimento sindical?

28) É possível pensar em termos de oposição e luta de classes?

VIII) FLEXIBILIZAÇÃO TRABALHISTA

1) Como o sindicato avalia a flexibilização das leis trabalhistas? Está havendo a perda de direitos?

2) Você consideraria o Estado de Minas Gerais mais avançado ou igual aos outros em termos de respeito aos direitos dos professores? Por que?

3) Quais as principais mudanças na legislação trabalhista a partir das reformas educacionais dos anos 1990?

4) Na visão do sindicato estas mudanças na legislação trabalhista são positivas ou negativas?

5) Se negativas, quais as formas de defesa do sindicato contra a perda de direitos trabalhistas?

6) Houve mudança na organização do sindicato devido a mudanças na legislação trabalhista?

7) Qual a análise do sindicato sobre a nova reforma trabalhista? Destacando os aspectos positivos e negativos.

IV) CONDIÇÕES DE TRABALHO

1) Como o sindicato caracteriza as condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino em Patos de Minas?

a) 1990: _____

b) 2000: _____

c) 2010: _____

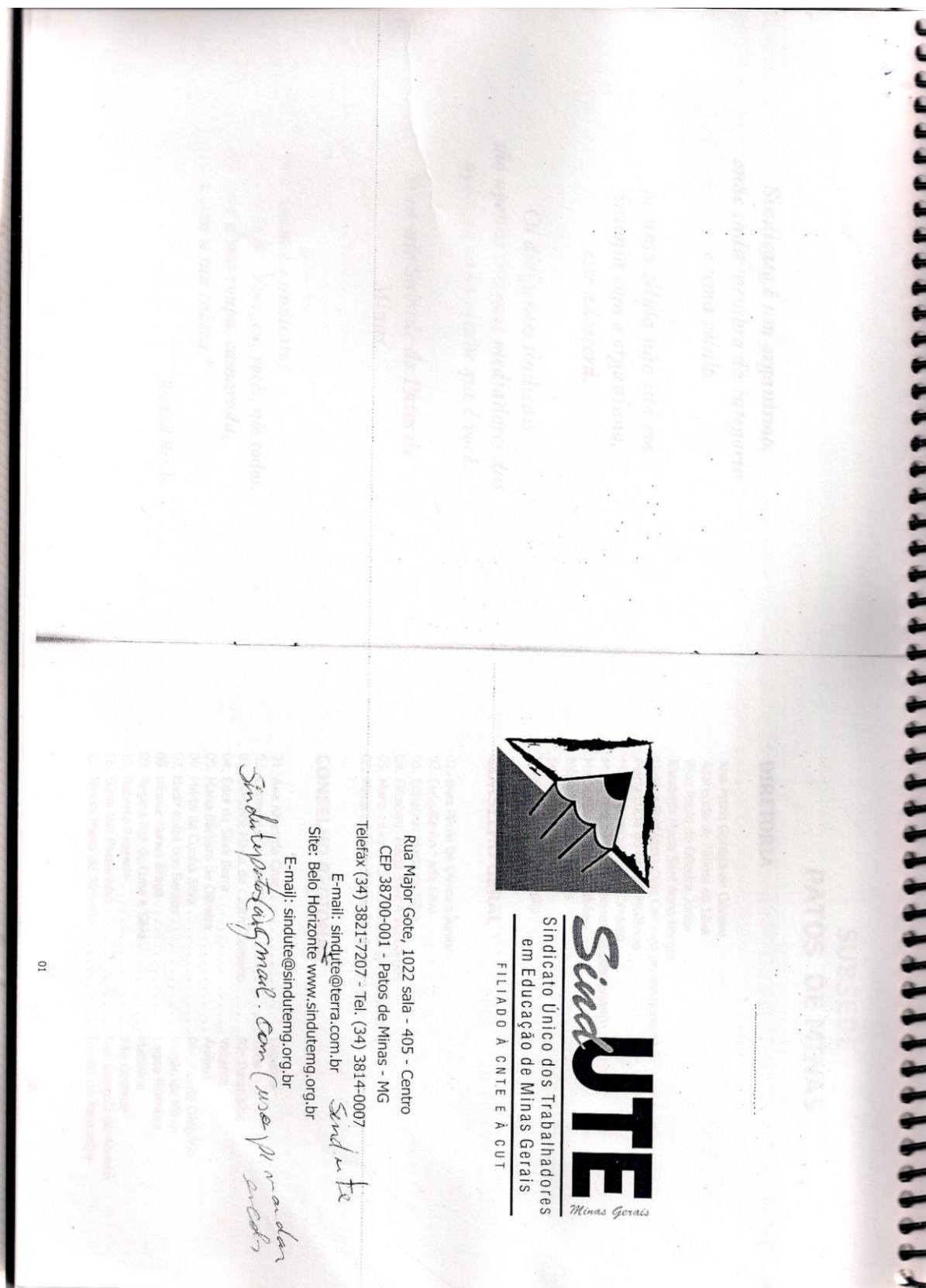
d)2011:_____

2) O sindicato acredita que os professores tem boas condições de trabalho? Por quê?

3) Como o sindicato avalia as condições de trabalho dos professores?

4) o que o sindicato acredita que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho dos professores?

ANEXO B – SindUTE Subsede Patos de Minas



*Sindicato é um organismo,
onde cada membro da categoria
é uma célula.*

*Se uma célula não está em
sintonia com o organismo,
este adoece.*

*Os dirigentes sindicais
são apenas sistemas mediadores das
ações de cada célula que é você.*

*Sind-ute Subsele de Patos de
Minas.*

*"Mas quem é o sindicato?
Nós somos ele. Você, eu, você, nós todos.
Ele veste a sua roupa, camaráda,
pensa com a sua cabeça."*

Bertold Brecht.

02

SUBSEDE PATOS DE MINAS

DIRETORIA

Ana Maria Gontijo de Oliveira
Aparecida de Fátima da Silva
Braz Paulo de Oliveira Júnior
Elizabeth Maria Sant'Anna Borges
Helena Eustáquia Dias Carneiro (in memoriam)
Maria Lúcia do Carmo Florêncio
Maria Aparecida Silva Cardoso
Maria Helena Costa Albanez (in memoriam)
Maria Mônica de Magalhães
Mônica Barbosa Borges
Shella Maria Lucas
Vera Lúcia da Silva Basílio

CONSELHO GERAL

01. Braz Paulo de Oliveira Júnior
02. Delzuir Andrade Silva
03. Edmar Maria da Silva
04. Elizabeth Maria Sant'Anna Borges
05. Maria Helena Costa Albanez (in memoriam)
06. Maria Lúcia do Carmo Florêncio

CONSELHO REGIONAL

01. Ana Alves da Cruz Lagamar
02. Carmen Lúcia de Oliveira Tiros
03. Cleonice Maria de Castro Caetano Rio Paranaíba
04. Eder da Silva Barra Vazante
05. Maria Bárbara de Oliveira Araputã
06. Marta da Cunha Silva Presidente Olegário
07. Nadir Luiza dos Santos Varão de Minas
08. Newce Nunes Braga Lagoa Formosa
09. Regina Ilza de Lima e Silva Matutina
10. Roberto Resende São Gotardo
11. Sônia Vaz Passarinho São Gonçalo do Abaeté
12. Teresa Maria de Almeida Carmo do Paranaíba

03

AREA DE AÇÃO

Abadia dos Dourados,
Arapuá,
Areado,
Bom Sucesso de Patos,
Carmo do Paranaíba,
Cascaشو Rico,
Coromandel,
Cruzeiro da Fortaleza,
Estrela do Sul,
Galena,
Grupiara,
Guarda-Mor,
Guimarânia,
Ibiá,
Itai de Minas,
Lagamar,
Lagoa Formosa,
Lagoa Grande,
Luizlândia do Oeste,
Major Porto,
Matutina,
Monte Carmelo,
Patrocínio,
Perdizes,
Pindabás,
Presidente Olegário,
Quintinos,
Rio Paranaíba,
Romaria,
Salitre de Minas,
Santa Rosa da Serra,
Santana de Patos,
São Gonçalo do Abaeté,
São Gotardo,
Serra do Salitre,
Serra da Serra Negra,
Tiros,
Unai,
Varão de Minas,
Vazante

04



Sind UTE
Sindicato Único dos Trabalhadores
em Educação de Minas Gerais
FILIAÇÃO A CNTE E A CUT

27 ANOS DE LUTAS - 1979-2006

Uma história marcada pela luta e pela esperança de milhares de educadores(as) mineiros(as). Assim foi construída a trajetória do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, que completa 27 anos de existência.

Nossa história começou a ser escrita em 1979, durante o regime militar, quando criamos a UTE, União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, em uma época na qual não era permitido que os(as) trabalhadores(as) do serviço público se organizassem em sindicatos. Começava ali a organização coletiva para o enfrentamento de todas as formas de pressão.

Em 1990, depois de enfrentar sucessivos governos e realizar diversas greves, a luta e a mobilização da UTE apontava a necessidade de unificação das entidades dos(as) trabalhadores(as) em educação, dando origem ao Sind-UTE. De forma pioneira, foi o sindicato a representar todos os(as) trabalhadores(as) em educação: professores(as), pedagogos(as), etc., por considerá-los todos fundamentais no processo educativo.

Para ampliar e fortalecer a organização do Sindicato nas várias regiões do Estado e consolidar as lutas, foram criadas as subseções. Este é um outro diferencial do Sind-UTE: a descentralização. Atualmente são 77 subseções, com autonomia financeira, administrativa e política.

Entre elas está a subseção de Patos de Minas, com trabalho em 30 municípios.

Nestas mais de duas décadas e meia de existência, o Sind-UTE se manteve fiel aos princípios estatutários, e sua atuação sempre foi pautada pela defesa dos interesses da categoria e, ao mesmo tempo, pela defesa dos interesses da educação pública de qualidade. Da mesma forma, manteve sua autonomia frente aos partidos políticos, entidades patronais, governos, administrações e organizações religiosas.

As barreiras impostas ao longo do caminho foram muitas, as pressões, ameaças e retaliações constantes. Mas, o espírito de luta dos(as) trabalhadores(as) e sua capacidade de se indagar permanecem a mesma de 27 anos atrás. Os desafios são inúmeros e intermináveis, como a precariedade das escolas públicas, a violência crescente, a falta de uma política educacional inclusiva e de condições dignas de trabalho e de salários.

Neste pouco mais de um quarto de século, o Sind-UTE esteve presente escrevendo, junto com outros atores, a história da educação pública em Minas e, hoje, com 70 mil filiados, se consolida como a maior Entidade sindical do estado. Na certeza de estar contribuindo para a construção de um mundo melhor e mais igualitário, o Sindicato renova suas bandeiras e sua motivação a cada dia, pois ainda há um longo caminho pela frente até que os sonhos dos(as) trabalhadores(as) se tornem realidade.

05

INTERAGINDO COM A SOCIEDADE

O Sind-UTE, na sua caminhada pela busca de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os(as) cidadãos(as), não se vê como um ator solitário. Nesses 27 anos, sempre procurou uma interlocução com a sociedade, chamando-a para o debate e para uma participação efetiva no processo.

Também participa de vários fóruns de discussões e deliberações. Integra, por exemplo plano decenal, o Fundef (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental), no qual fiscaliza a aplicação das verbas destinadas à educação. Tem ainda, representação no Conselho Estadual da Merenda Escolar e em vários conselhos municipais de educação em cidades do interior, discutindo e apresentando alternativas para um projeto político-pedagógico que atenda às reais necessidades dos(as) educandos(as). Da mesma forma, está presente em conselhos de meio ambiente, segurança pública, dentre outros.

Enquanto sindicato cidadão, não fecha os olhos às mazelas sociais que atingem parcela considerável da população brasileira. Desde seu nascedouro, participa ativamente de diversos movimentos sociais pela mudança e pela transformação da sociedade, na busca de cidadania e dignidade.

NA LUTA COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Assim, a luta pela terra e pela reforma agrária, por melhoria das condições de trabalho de outras categorias profissionais, contra o trabalho infantil, em defesa das mulheres, contra a opressão e a exploração é uma luta dos(as) trabalhadores(as) em educação organizados no Sind-UTE.

Nestes 27 anos, o sindicato atuou em vários espaços e se fez presentes nos principais acontecimentos da história recente do País: combateu a ditadura militar, participou da luta pela anistia aos presos políticos, da campanha por eleições livres e diretas, em defesa dos direitos dos trabalhadores na constituição de 88, do movimento pelo impeachment de Collor, do combate à política neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, por mudanças na política econômica do governo Lula, entre tantos outros.

Para o Sind-UTE, não compete ao educador apenas transmitir conteúdos e conhecimentos nas áreas acadêmicas. O ato de educar é muito mais do que isso: pressupõe ajudar a resgatar vidas e a construir uma sociedade sem excluídos, onde exista a possibilidade e a oportunidade de dignidade para todos e todas.

ESTRUTURA DO NOSSO SINDICATO

Denomina-se sindicato único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, criado no Congresso de Unificação das Entidades do Magistério de Minas Gerais em 1990. É filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e à Central Única dos Trabalhadores-CUT.

INSTÂNCIAS DELIBERATIVAS

O respeito às nossas instâncias é fundamental para garantir a democracia interna, uma vez que essas instâncias foram construídas pelos trabalhadores(as) em educação em nosso sindicato.

- ✓ Congresso Estadual;
- ✓ Assembleia Geral;
- ✓ Conselho Geral;
- ✓ Diretoria Estadual;
- ✓ Coordenação Geral.

06

CONGRESSO ESTADUAL

O Congresso Estadual, que reúne filiados(as) eleitos(as) em seus locais de trabalho, é a instância máxima de deliberação do Sind-UTE. Ele acontece de três em três anos. O Congresso é soberano em suas decisões, e suas deliberações são tomadas por maioria de votos entre os(as) delegados(as) presentes.

ASSEMBLEIA GERAL

A Assembleia Geral delibera sobre assuntos que exijam um rápido posicionamento da categoria, como o início ou o fim de uma paralisação.

CONSELHO GERAL

É formado pela diretoria Estadual e por conselheiros representantes das subseções e tem mandato de três anos. É sua função acompanhar a administração do Sindicato, apreciar e deliberar sobre atividades propostas pela Diretoria Estadual e propor a ela medida de interesse geral da categoria. A eleição dos conselheiros ocorre juntamente com a eleição da Diretoria Estadual, sendo que cada Subseção elegera no mínimo 02 conselheiros.

DIRETORIA ESTADUAL

É formada por 54 diretores, sendo 38 diretores regionais no interior do estado e 16 diretores metropolitanos, em Belo Horizonte, que são eleitos para um mandato de três anos. A diretoria elege um Coordenador Geral para determinado período. Dentre suas funções, estão a de administrar executivamente a entidade, cumprir e fazer cumprir as determinações do Estatuto, dos regimentos e das resoluções do Congresso Estadual, das Assembleias Gerais e do Conselho Geral.

SUBSEDES

Atualmente, existem 77 subseções no Estado. Elas elegem sua diretoria e - os representantes no Conselho Geral na mesma época em que é realizada a eleição para a Diretoria Estadual. Têm autonomia financeira, administrativa e política para encaminhar lutas e campanhas dentro da localidade que abrangem.

As subseções foram propostas em uma estrutura descentralizada, para ampliar a organização do Sindicato em todo o Estado. Cada uma tem sua área de abrangência e, assim, as redes municipais não se filiam diretamente à sede central, e sim às subseções. Alguns exemplos são Ipatinga, Betim, Sete Lagoas, Vigosa, entre outras, que são compostas por trabalhadores(as) da rede municipal e estadual.

As subseções têm seus conselhos de representantes, que são fundamentais para consolidar a organização do sindicato nos locais de trabalho e, consequentemente, os(as) trabalhadores(as) em educação de todo o Estado.

CONSELHO DE REPRESENTANTES

Faz o elo entre o Sindicato e o local de trabalho. É composto por representante de cada turno de trabalho. Cabe ao Conselho apresentar propostas de ação sindical e organização à luz das discussões realizadas nos locais de trabalho. Aqui na Subseção de Patos de Minas são eleitos juntamente com a diretoria da Subseção.

07

SÃO PRINCÍPIOS GERAIS DO SINDICATO

- ☒ Defender os direitos e interesses da categoria profissional e de cada trabalhador(a) em educação da ativa e aposentados;
- ☒ Desenvolver a unidade de toda a categoria dos(as) trabalhadores(as) em educação, bem como desta com os demais trabalhadores(as);
- ☒ Participar, ao lado de todos os(as) trabalhadores(as), do combate a toda forma de exploração e opressão;
- ☒ Reivindicar uma política nacional e educacional que atenda aos reais interesses do povo brasileiro;
- ☒ Representar coletiva e individualmente a categoria perante as instâncias administrativas e judicial;
- ☒ Fiscalizar as modalidades de admissão e demissão de trabalhadores(as) em educação nas redes oficiais municipais, estadual, SER's, SEE e SEDESE;
- ☒ Independência e autonomia frente às entidades patronais, Estado, organizações religiosas, partidos políticos;
- ☒ Proporcionar a seus(suas) filiados(as) assistência jurídica e profissional, seja através de cursos, palestras, seminários, simpósios ou congressos;
- ☒ Reivindicar das entidades de assistência governamentais eficiência e adequação no cumprimento de suas obrigações para com os contribuintes, principalmente na assistência médica e odontológica.

08

QUEM LUTA CONQUISTA

As conquistas da nossa categoria são frutos do trabalho, da esperança e da luta de centenas de trabalhadores (as) organizados (as) em todo estado em nosso sindicato, que está comemorando seus 27 anos com a certeza de que somente a luta e organização dos diversos setores da sociedade pode construir a qualidade social, e nós temos uma grande parcela de contribuição e responsabilidade nesta construção. Desde que foi fundada a UTE, em 1979, passando pelo processo de unificação das entidades do setor de ensino público que deu origem ao Sind-UTE, foram realizadas inúmeras greves com importantes conquistas para a categoria:

1979

GOVERNO FRANCELINO PEREIRA

Depois de 41 dias de greve em 420 cidades do Estado, conquistamos:

- reajuste de 11,4%, o maior índice percentual na época;
- equiparação dos vencimentos dos professores aos dos outros funcionários do quadro permanente do Estado nos mesmos níveis de escolaridade;
- equiparação semelhante para os inativos;
- não desconto dos dias parados;
- não punição para os integrantes do movimento;
- dois reajustes salariais por ano e um decreto regulamentando a convocação de concursados.

1980

GOVERNO FRANCELINO PEREIRA

Após resistir durante 17 dias de greve, a todo tipo de boicote do governo, que prendeu os principais líderes do movimento, demitiu e suspendeu vários trabalhadores, a categoria conquistou:

- efetivação de 20 mil professores e serventes;
- realização de concurso para P3 e P5, supervisores, orientadores e inspetores;
- reposição salarial de 12,5% em três parcelas;
- regulamentação para cumprimento do Módulo II fora da escola.

09

1981 a 1983

GOVERNO TANCREDO NEVES

Tancredo Neves, a categoria conquistou:

- 1981 a 1983 - Apesar de toda a repressão e da política demagógica do governo Tancredo Neves, a categoria conquistou:
- 40% para 83% de inflação, em abril;
- 30% para 94% de inflação em outubro;
- a UTE participa ativamente da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e filia-se à Confederação dos Professores do Brasil (CPB).

1984

GOVERNO TANCREDO NEVES

Foram 17 dias de greve com a adesão de 237 cidades. Conquistamos:

- biênio de 5%;
- progressão horizontal;
- acesso automático de P1 a P2;
- salário mínimo para auxiliares de serviços gerais;
- neste ano, a entidade filia-se à CUT.

1985

GOVERNO HÉLIO GARCIA

O governo se recusa a negociar até que a categoria deflagra greve. Iniciam-se as negociações. A categoria conquista:

- reajuste semestral acima do INPC;
- 13º salário;
- promoção por acesso;
- concurso para P3, P5 e auxiliares de serviços gerais;
- tem participação decisiva na fundação da Coordenação Sindical Integrando à sua direção.

1986

GOVERNO HÉLIO GARCIA

Greve no primeiro semestre: As escolas paralisaram suas atividades durante 28 dias em 476 municípios e conseguem piso salarial de 3 SMR, 5 SMR e 7 SMR.

Segundo semestre:

O governo não cumpre o acordo. A categoria se mobiliza e ocupa a Assembleia Legislativa, até sair vitoriosa.

1987

GOVERNO NEWTON CARDOSO

A greve dura 71 dias. 564 cidades - quase a totalidade dos municípios do Estado na época - aderem ao movimento. Conquistamos:

- 78% de reajuste salarial e o cumprimento do acordo de 3 SMR, 5 SMR e 7 SMR, que o governo havia se recusado a cumprir em 1986.

10

1989

GOVERNO NEWTON CARDOSO

Os trabalhadores em educação de 263 cidades param suas atividades por 33 dias e forçam governo a conceder:

- reajuste mínimo de 121% até agosto para os auxiliares de serviços gerais;
- reajuste de 57% a 207% para o Quadro Permanente;
- reajuste para professores de 35% em abril, 41% em maio e 10% do pó-de-giz;
- recomposição das perdas salariais de dezembro 1987 a maio 1989;
- readmissão de 7 mil auxiliares de serviços gerais;
- compromisso do governo de estudar implantação do Quadro Único da Educação;
- retorno dos auxiliares de serviços gerais e especialistas às suas escolas de origem;
- concurso público para P3 e P5 em agosto;
- nomeação dos concursados P1 em julho;
- nomeação do Decreto de Municipalização do Ensino;
- simplificação dos procedimentos para assegurar o direito à estabilidade;
- redução do ano letivo de 196 para 180 dias, para os grevistas;
- não corte de pagamento dos dias parados.

Segundo semestre:

categoria deflagra outra greve de 16 dias para reivindicar cumprimento do acordo de greve do primeiro semestre. Conquista a vinculação do salário a BTN's.

1990

GOVERNO NEWTON CARDOSO

A greve durou 46 dias e teve a adesão de quase 400 municípios. Conquistamos:

- representação junto ao Ipsem;
- pó-de-giz com a incorporação de 30% e manutenção dos outros 20% de benefício;
- concurso P1;
- aumento do número de BTN's para os níveis de auxiliares de serviços gerais e magistério;
- pagamento dos designados em dia;
- pagamento dos efetivos até o 5º dia útil;
- pagamento dos salários atrasados pelo valor atualizado;
- pagamento dos dias parados, com calendário de reposição

1991

GOVERNO HÉLIO GARCIA

Foi a primeira Campanha Salarial após a Unificação do Sindicato num total de 86 dias parados.

As principais conquistas foram:

- reelaboração do quadro de escola que assegure a progressão horizontal e promoção;
- elaboração de concurso para seu integral provimento, com conhecimento prévio do Sindicato;
- reativação do colegiado e da assembleia escolar;
- manutenção dos acessados em seu nível de atuação;
- realização imediata de concurso público para P3, P5 e Auxiliar de Secretaria;
- repasse periódico de verbas para as escolas para sua manutenção e aquisição de material para os alunos;
- melhoria das condições higiênicas das escolas;
- eleições para Diretor e vice-diretor;
- plano de reforma da rede física instalada;
- autonomia das escolas para definir o seu projeto pedagógico;
- redefinição do papel do orientador educacional e supervisor pedagógico nas escolas públicas;
- atualização e agilização de biênios e quinquênios;
- acerto do pagamento do pessoal contratado em contra-cheques com base mensal;
- pagamento dos dias parados;
- nomeação imediata de P1 e inspetores escolares concursados.

11

1992

GOVERNO HÉLIO GARCIA

- 8 dias de greve, pouca participação da categoria.
- adicional de 15% sobre o salário de outubro, além dos 80% concedidos para todo funcionalismo público em 4 parcelas

1993

GOVERNO HÉLIO GARCIA

- 76 dias de paralisação
- política salarial, quadrimestral com reajustes mensais de acordo com o aumento da receita
- greve unificada com todo o funcionalismo público;
- comissão para discutir e ampliar a discussão do Plano de Carreira.

1994

GOVERNO HÉLIO GARCIA

- Realização de concurso público para PI e nomeação dos Auxiliares de Secretaria;
- Reajuste de 7,69% para PI(A), estendendo aos demais P's.

1995

GOVERNO EDUARDO AZEREDO

Graças à mobilização, o magistério foi o único setor do funcionalismo do Estado que conquistou reajustes acima da inflação naquele ano: 13,21% em maio, 11,11% em junho, 12,5% em setembro e 13,35% em outubro - cumprimento parcial do Acordo Nacional;

- Impedimos a terceirização dos auxiliares de serviços gerais via cooperativa.

1996

GOVERNO EDUARDO AZEREDO

Greve por tempo determinado por regiões e greve geral por tempo determinado.

1997

GOVERNO EDUARDO AZEREDO

Abono de R\$ 45,00 para todo o funcionalismo.

12

1998

GOVERNO EDUARDO AZEREDO

A categoria entra em greve por tempo indeterminado, fato que não ocorre desde 1993. Foram 18 dias de greve.

- Promoção do Concurso de PI até outubro/2000;

Conquistas:

- Redução da escala de pagamento;
- Escala para pagamento de verbas retidas;
- Nomeação de concursados PI
- Não Corte de pagamento.

1999 / 2002

GOVERNO ITAMAR FRANCO

- Governo Itamar Franco, com um total de 106 dias parados.
- 2002 - 50 dias de greve
- 2000 - 42 dias de greve
- 1999 - 14 dias de greve

Conquistas:

- elaboração e envio do Plano de Carreira e Estatuto dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais à Assembleia Legislativa;
- realização de concurso para professores com licenciatura plena, pedagogos, auxiliar de serviços gerais, de secretaria escolar e auxiliar de secretaria;
- autonomia das escolas para (re)compôr o calendário letivo, assegurando a participação da comunidade escolar;
- nomeação de professores, especialistas e auxiliares de secretaria, aprovados em concurso.

2003

GOVERNO AÉCIO NEVES

80% das escolas estaduais de Minas aderem às paralisações e reduções de jornadas realizadas no primeiro semestre para pressionar o governo estadual a oferecer uma educação de qualidade e condições dignas para os(as) trabalhadores(as). Em junho, acontece uma greve por tempo determinado (3 dias). Governo não negocia com a categoria e corta o ponto. Mesmo com a deliberação de sucessivas assembleias sobre não fazer a reposição, muitos(as) dos(as) trabalhadores(as), em função da pressão nas escolas, fazem a reposição dos dias letivos.

Conquistas

- Nomeação de 4 mil professores(as) aprovados(as) em concurso.
- Envio do Plano de Carreira para a Assembleia Legislativa com a inclusão de todos(as) os(as) trabalhadores(as) em Educação e não apenas o Magistério.
- Suspensão da Resolução 428 que determinava que os(as) professores(as) excedentes sem habilitação ocupassem as vagas dos(as) designados(as) habilitados(as).

13

2004

GOVERNO AÉCIO NEVES

Diversas atividades e mobilizações foram realizadas como forma de pressionar o governo a negociar a pauta de reivindicações com a categoria e também para ampliar o diálogo com a população, como concentrações e vigílias nas Secretarias de Educação e de Planejamento e Gestão, piquetes nas agências bancárias nos dias de pagamento, piquetes no Mineirão - durante o jogo entre as seleções do Brasil e da Argentina -, aulas públicas, o "Arraiá da Educação", assembleias macrorregionais, manifestações em defesa do concurso público, entre outras. Governo se mantém intransigente e categoria entra em greve, no mês de agosto, por 23 dias, com a adesão de cerca de 30% dos(as) trabalhadores(as) em Educação em todo o Estado. Para dar visibilidade ao movimento e aumentar o poder de pressão, são realizadas várias atividades, como acampamento nas dependências da Assembleia Legislativa e corpo-a-corpo com os deputados e o envio de ofícios e cartas a movimentos sociais organizados, sindicatos, partidos políticos, Congresso Nacional, coligações e candidatos às eleições municipais de 2004 para denunciar o sucateamento da educação pública e buscar apoio à luta da categoria.

Também foram realizadas discussões com a comunidade escolar, através de reuniões com colegiados, grêmios, pais e alunos, motivando o debate público sobre os sérios motivos que levaram os(as) trabalhadores(as) à greve.

Fato marcante em 2004 foi a "Via Crucis da Educação", realizada com o objetivo de denunciar a precariedade do ensino público em Minas e fortemente reprimida pela Polícia Militar do Governo Aécio Neves. A repressão começou logo no início da passeata, que saiu do Ginásio Poliesportivo do Colégio Pio XII, no bairro Prado, quando a polícia tentou impedir, sem sucesso, que o carro de som circulasse. No trajeto em direção à Praça, foram utilizados gases de pimenta numa tentativa de dispersar os(as) manifestantes. Mas sem se intimidar, a categoria seguiu em frente e foi recepcionada, no centro de Belo Horizonte, pelo Batalhão de Choque, fortemente armado.

Conquistas

O Governo, que se mostrava intransigente, recuou e chamou os(as) trabalhadores(as) para a mesa de negociação. Em um documento assinado pelas Secretarias de Educação e de Planejamento e Gestão, o governo se comprometeu a:

- Fazer o pagamento imediato dos dias letivos parados;
- Antecipar a divulgação dos critérios para o processo de designação de 2005, bem como os prazos de inscrição;
- Realizar concurso público para as disciplinas de Física, Matemática, Química e Biologia, com o comprometimento de que a área de Ciências Humanas seria contemplada no começo de 2005.
- Fazer a incorporação da PRC e do abono salarial a partir de fevereiro de 2005, com a consequente apresentação da tabela salarial do Plano de Carreira.
- Efetuar o pagamento dos cerca de 140 mil benefícios e vantagens em atraso até o final do ano.
- Plano de Carreira é aprovado pela Assembleia Legislativa.

14

2005

GOVERNO AÉCIO NEVES

Depois de tantas dificuldades, 2005 se encerrou com saldo positivo. É que após vários embates com o governo de Estado, o plano de Carreira foi aprovado, ainda que não seja aquele que reivindicamos historicamente, garante a unidade dos(as) trabalhadores(as) no quadro da Educação e o pagamento por habilitação, o que nos coloca em outro patamar da luta por valorização profissional.

O desafio está colocado. Sabemos que o caminho é longo e a jornada é árdua. A certeza de onde chegar nos anima e fortalece, assim nos ensina Paulo Freire, "Che", Zumbi e outros(as). Que a solidariedade e a crença na construção de outro mundo, a partir de nossa convivência cotidiana de educadores(as), nos encontre dispostos(as). Que cada um(a) seja lutador(a) que cansa mas nunca desiste.

Você que ainda não faz parte desta luta file-se e venha somar conosco. Pois um mais um é sempre mais que dois.

15