



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG  
INSTITUTO DE HUMANIDADES  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - MIH**

**JULIANA DA SILVA SANTOS**

**GÊNERO, TRABALHO E EDUCAÇÃO:ESCREVIVÊNCIA DE SER PROFESSORA  
NA REDE MUNICIPAL DE ACARAPE - CEARÁ (2017-2020)**

**ACARAPE - CEARÁ  
2022**

**JULIANA DA SILVA SANTOS**

**GÊNERO, TRABALHO E EDUCAÇÃO:ESCREVIVÊNCIA DE SER PROFESSORA  
NA REDE MUNICIPAL DE ACARAPE - CEARÁ (2017-2020)**

Defesa de dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco

**ACARAPE - CEARÁ  
2022**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema  
de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Santos, Juliana da Silva.S237g

Gênero, trabalho e educação: escrevivência de ser professora na rede municipal de Acarape-Ceará 2017-2020 / Juliana da Silva Santos. - Redenção, 2022.  
90f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco. Coorientador: Prof. Dr. Francisco Vitor Macedo Pereira.

1. Professoras. 2. Trabalho - Aspectos sociais. 3. Gênero -  
Identidade de gênero. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

---

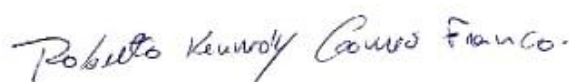
JULIANA DA SILVA SANTOS

GÊNERO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: ESCRIVIVÊNCIA DE SER  
PROFESSORA NA REDE MUNICIPAL DE ACARAPE - CEARÁ (2017-2020)


Defesa de dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Aprovado em: 27/06/ 2022

BANCA EXAMINADORA



ORIENTADOR: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco  
(UNILAB)

 Documento assinado digitalmente:  
FRANCISCO VITOR MACEDO PEREIRA  
Data: 24/03/2023 10:02:25-0000  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

CO-ORIENTADOR: Prof. Dr. Francisco Vitor Macêdo Pereira  
(UNILAB)



Prof. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva  
(UNILAB)



Prof. Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira  
(Universidade Estadual Vale do Acaraú -  
UVA)

Dedico este trabalho à minha mãe, grande mulher, professora da vida e amiga presente em todos os momentos:

Porque com ELA aprendi...

Que devemos estar sempre prontas para receber e assumir as consequências dos nossos atos;

Que a força que habita em mim vem dela e que nós sempre poderemos tomar um café na cozinha e partilhar os fardos;

Que seus braços estão sempre a postos para consolos ou comemorações.

Dedico a ela toda a representatividade que esse escrito carrega. É ela meu primeiro exemplo de feminismo e empoderamento feminino, mesmo sem nunca ter falado ou tratado sobre os termos acadêmicos. É ela meu primeiro exemplo de luta da classe trabalhadora quando assumiu a responsabilidade de manter nossa casa e minha criação da melhor maneira que pode.

Enfim, a meu exemplo de vida, de luta, de caminhos percorridos; conseguimos mais uma vez, minha mãe.

## **Agradecimentos**

Já sabemos que a escrita acadêmica é um desafio, e a meu ver, um desafio um pouco maior para aqueles que, como eu, provém de espaços e construções coletivas. O mestrado exige dedicação intensa para darmos conta das leituras e isolamento para nos dedicarmos a reflexão e elaboração do escrito. Isolamento nunca foi algo fácil para mim, não sei e não consigo lidar com a solidão nem na vida, nem na escrita.

Por esse motivo, apesar deste trabalho ter sido escrito por apenas um par de mãos, foi composto, pensado e elaborado por muitas cabeças. Assim, embora a dissertação se apresente com a responsabilidade da autoria individual, é importante ressaltar que o pensamento coletivo o perpassa do início ao fim.

Espero que nesse pouco espaço de agradecimentos eu consiga contemplar e expressar minha enorme gratidão a todas e todos que de uma forma ou de outra me ajudaram a escrever este trabalho.

Inicialmente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Roberto Kennedy, pela confiança e companheirismo desde sempre. Agradeço também por me ensinar que a teoria de nada vale se não for endossada pela prática; além me mostrar como fazer pesquisa e, principalmente, como lutar por nossos direitos. Obrigada por tantos momentos de lutas compartilhados. Como eu disse anos atrás, o mundo precisa de mais pessoas como você.

Ao meu co-orientador, Vitor Macêdo, pelo companheirismo e carinho de tantos anos, obrigada!

À minha banca examinadora. Um agradecimento especial às professoras Daniele Kelly e Rosângela Ribeiro por aceitarem nosso convite e por toda a orientação dada na banca de qualificação, obrigada!

Agradeço especialmente ao meu amigo, Leonardo Leal, pela amizade, convivência, carinho e amor. Pelas dores partilhadas e pelas discussões profundas que me fortaleceram enquanto pesquisadora. Pelos cafés divididos na cantina, que deixavam sempre as dificuldades mais brandas, por todo o apoio. Obrigada!

À Ester Araújo, amiga querida, que é para mim grande exemplo de mulher, quando eu crescer quero ser igual a você.

Aos amigos cultivados ao longo da graduação e do mestrado que dividiram comigo as alegrias e tormentos da vida acadêmica.

À Unilab, por me formar professora, militante, pessoa, me acolher no seu projeto pioneiro e integrador, meu carinho especial. Estaremos juntxs combatendo sempre qualquer ameaça que se faça ao projeto da Unilab. Sabe-se que o momento não é dos melhores, mas nós nunca gostamos de calmaria. A Unilab não se vende, se defende! Sempre foi e sempre será!

Não tenho palavras para agradecer às minhas colegas de trabalho que mergulharam comigo nessa empreitada e me ajudaram a construir esse escrito. Minhas amigas, interlocutoras e companheiras, obrigada por dividirem tanto comigo.

Axs colegas do Grupo Interdisciplinar Marxista pelos conhecimentos compartilhados.

À FUNCAP-Ce por acreditar na ciência e continuar financiando bolsas de pesquisa, mesmo em meio a esse (des)governo que nos dá um golpe a cada dia.

Às escolas por onde passei, que apesar das condições, tão bem me acolheram e se tornaram casa. Foram as escolas municipais de Acarape com sexs alunos e alunas, professoras, funcionárias que me ajudaram a ser a profissional que sou e me estimularam a pesquisar a docência.

Aos amigos próximos, que por vezes me tiraram da frente do computador pra tomar cerveja e conversar sobre tudo (menos sobre a dissertação), foram esses momentos que me fizeram respirar.

À minha família, que se fez presente sempre que pôde.

Aos meus sogros, que são a melhor rede de apoio que eu poderia pedir.

Ao meu companheiro de vida, Luan, por ser lugar de descanso depois dos dias cansativos.

Finalmente à minha mãe, a quem dedico esse escrito, por ser a força que me impulsiona, por amar meus filhos, por ser meu apoio. Obrigada, saiba que qualquer vitória é por nós e para nós.

Agradeço a vocês por serem apoio e amparo nesse caminho. Obrigada!

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado é o resultado de um trabalho desenvolvido no âmbito da experiência no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, instituição localizada na microrregião cearense do maciço de Baturité. A pesquisa possui o apoio financeiro da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP – CE) e objetiva tecer reflexões sobre as relações entre gênero, trabalho e educação, a partir das experiências das professoras temporárias da rede pública municipal de Acarape-Ceará. A precarização na prática laboral docente do referido município é algo que interfere nas relações de trabalho e na construção social das professoras, bem como na qualidade da educação municipal. A discussão perpassa desde as reflexões ontológicas dos conceitos de trabalho até as condições atuais da trabalhadora docente, além de integrar a discussão de gênero e educação. Salientamos também a presença da discussão sobre a Covid-19 e a estruturação das aulas remotas durante o período pandêmico em Acarape. Para tanto, partimos de uma reflexão de cunho marxista, feminista e interdisciplinar, refletindo sobre as questões relacionadas ao mundo do trabalho e suas vicissitudes, para compreender como a precarização característica do universo laboral se estabelece na prática e interfere na vida pessoal e no modo de trabalhar das referidas professoras. A abordagem metodológica da investigação é qualitativa e se apresenta sob a perspectiva do materialismo histórico – dialético. O fio condutor da análise se processa pela articulação de fontes diversas (orais e escritas), priorizando as falas das companheiras professoras que se propuseram a colaborar com a pesquisa. Na intenção de construir conhecimento a partir das experiências adquiridas e vivenciadas, este trabalho fala sobre e para mulheres que exercem a função laboral docente e, apesar de estarem em situação de precariedade, se mantêm ativas em suas funções, acreditando na força transformadora da educação.

**Palavras chave:** Acarape/CE. Precarização. Professoras. Trabalho Docente.



## ABSTRACT

The present master's dissertation comes from the experience in the Interdisciplinary Postgraduate Program in Humanities, of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony-Unilab, an institution located in the Ceará micro-region of the Baturité massif. The research has the financial support of Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP - CE) and aims to reflect on the relationship between gender, work and education from the writings of temporary teachers in the municipal public network of Acarape-Ceará. The precariousness of the teaching work practice in that municipality is something that interferes in the work relationships and in the social construction of the teachers, as well as in the quality of municipal education. The discussion goes through the ontological reflections from the concepts of work to the current conditions of the teaching worker, in addition to integrating the discussion of gender and education. We also emphasize the presence of the discussion about Covid-19 and the structuring of remote classes during the pandemic period in Acarape. In order to do so, we start from a feminist and interdisciplinary reflection to understand from the ontological concepts of the world of work and its vicissitudes, how this precariousness is established in practice and interferes in the personal life and way of working of these teachers. The methodological approach of the investigation is qualitative and presents itself from the perspective of historical materialism - dialectic. The guiding thread of analysis is processed by the articulation of different sources (oral and written) prioritizing the speeches of fellow teachers who proposed to collaborate with the research. With the intention of building knowledge from the acquired and lived experiences, this work talks about and for women who work as teachers and, despite being in a precarious situation, they remain active and believing that education is still capable of transforming people.

**Keywords:** Precarization. Teaching work. Teachers. Acarape/CE.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**COVID – 19** – Sars cov2 - Coronavírus

**FUNCAP** – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

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

**NPGS** – Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades

**SIDA/AIDS** – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

**UNILAB** – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A ONTOLOGIA DA CATEGORIA TRABALHO EM TEMPOS DE COVID-19</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>A Transformação Histórica do Trabalho: De Meio de Subsistência a Alienação Capitalista</b> .....	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>TRABALHO COMO QUESTÃO DE GÊNERO: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS TEMPORÁRIAS DE ACARAPE-CEARÁ</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>Entrada das Mulheres na Docência</b> .....	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>ENTRE IDEALIZAÇÕES E REALIDADE: O TORNAR-SE PROFESSORA</b> .....	<b>53</b>
<b>4.1</b>	<b>Entre Precarização e Proletarização: As Situações Vivenciadas Pelas Professoras de Acarape Durante a Pandemia da Covid-19</b> .....	<b>65</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>89</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Se existe um setor em que o "gênero" me parece pertinente e eficaz, este setor é o do trabalho, em todas as suas dimensões” (PERROT, 2005, p.151).

O conhecimento adquirido e as investigações realizadas ao longo dos processos de escrita são o que nos molda e direciona. Somos produto desse percurso, portanto é oportuno introduzir esse texto refletindo sobre o que me fez escolher o trabalho docente das professoras contratadas de Acarape-Ce como foco de análise para a realização desta pesquisa. Entre o primeiro contato com a escrita acadêmica até chegar ao desenvolvimento deste escrito, houve um misto de maturação, leitura, escrita, investigação e trabalho para compreender, com certo assombro, as questões sobre a precarização do trabalho docente e como esta afeta a vida dessas professoras.

Em 2016, eu enfrentava meu primeiro desafio acadêmico: a apresentação da monografia para concluir o curso de Bacharelado em Humanidades na UNILAB. Àquela altura, as questões de gênero eram meu foco de pesquisa, já fazia parte do Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades da Unilab – NPGS e desenvolvia pesquisas na área. Ainda na primeira graduação participei de um projeto de pesquisa financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica - BICT/FUNCAP 2014-2015, chamado: “A SIDA/AIDS entre lugares: Experiências educativas em saúde/adoecimento de estudantes da UNILAB”, que teve como eixo central realizar análises, mediante uma concepção dialética das experiências educativas em saúde/adoecimento em tempos de SIDA/AIDS com estudantes que se encontravam em processo formativo pela Unilab. O desenvolvimento desse projeto, levou-me a conhecer o Grupo Interdisciplinar Marxista – Unilab, do qual ainda faço parte. Por esse caminho, também conheci o Prof. Dr. Roberto Kennedy, meu orientador desde os primeiros passos nessa caminhada.

A graduação em Bacharelado em Humanidades pela UNILAB nos oferece a possibilidade de nos formarmos em dois ciclos, sendo o primeiro o próprio bacharelado e no segundo podemos escolher para qual área seguir entre as terminalidades disponíveis. No meu caso, optei pela Licenciatura Plena em História. Foi durante a licenciatura, nos períodos de estágio docente, que tive meu primeiro contato com as escolas municipais de Acarape. Foi também nessa rede municipal minha primeira experiência de emprego. Na época, ainda em

formação, consegui fazer parte do quadro docente, através do edital de seleção que exigia um mínimo de 1066 h/a de curso concluídas.

Assim, esse escrito emerge dessas motivações relacionadas aos estudos de gênero relacionados com os escritos marxistas e as experiências vivenciadas nas salas de aula. A junção entre atuação profissional, militância universitária e teorias desenvolvidas é fundamental para o conhecimento que venho construindo sobre trabalho docente e suas interfaces. Durante meu tempo como professora contratada pela rede municipal de Acarape, vivenciei as políticas educacionais, a precarização das condições de trabalho e a maneira como a gestão municipal atua em relação às escolas e seus profissionais. Portanto, o que se tornou o problema intelectual da dissertação foi fortemente vivenciado na experiência.

O presente texto começou a ser pensado em 2019. Na época, eu ainda estava contratada pela rede municipal, porém, no ano seguinte, com a aprovação no mestrado e a contemplação da bolsa de pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP – CE), eu precisei me afastar das salas de aula para me dedicar ao programa. Concomitante a isso, o Brasil passava a vivenciar a pandemia da COVID – 19. Duas semanas após meu pedido de dispensa da escola, as aulas passaram a ter formato online e os atendimentos entraram em modo remoto.

Dessa maneira, quando delineamos o projeto de pesquisa e determinamos o recorte temporal não trataríamos da situação das professoras durante a pandemia da COVID-19, pois havíamos restringido as observações apenas para os anos de 2018 e 2019. No entanto, ao apresentar o projeto de pesquisa em uma reunião do Grupo Interdisciplinar Marxista – Unilab, surgiram questionamentos sobre porque não estender o recorte temporal e tratar também essa dimensão, dada a importância do assunto e dos episódios vivenciados pela classe docente durante o período pandêmico. Na hora, imaginei que provavelmente não houvesse tempo hábil para encarar tal empreitada e adicionar ao projeto mais essa questão. No entanto, é essencial que a cada dia surjam novos pensamentos e análises acerca do momento inimaginável que estamos vivendo.

Essa localização temporal se faz necessária, levando em consideração que o advento da pandemia modificou os modos de vivenciar o trabalho, alterou as vidas e os modos de ser das pessoas, infringiu cuidados com a saúde, abalou famílias, ocasionou milhares de mortes no país, milhões no mundo, mudou o modo de nos relacionarmos e conseqüentemente modificou os cronogramas de pesquisa, não só esse, mas de muitos e muitas estudantes que vivenciaram seus cursos durante esse período.

O afastamento da sala de aula substituiu a paixão acelerada e imediatista pela visão distanciada do objeto, o que não diminuiu a insatisfação com as políticas destinadas às professoras. Apesar disso, continuei, da maneira que me foi possível, o contato com a realidade educacional acarapense, mantendo a minha preocupação e dedicação ao tema, garantindo a esta pesquisa uma dimensão também militante, pois sinto que, pela educação e consequentemente pelos profissionais que a fazem, vale a pena lutar. É imperativo evidenciar o caráter ativista que esse escrito carrega, levando em consideração que o conhecimento científico não se sustenta se vier carregado de qualquer neutralidade. Destarte, essa produção advém de fontes diversas, teorias lidas, dados pesquisados, entrevistas realizadas e também da experiência do chão da escola. Quanto a esta última corroboro com o pensamento de Amanda Moreira da Silva (2018) ao dizer que “não me desculpo por isso, pois uma ideia precisa suportar o peso da experiência concreta, senão se torna mera abstração” (SILVA, 2018, p. 21).

Trabalho e educação possuem uma relação intrínseca. Ambas são atividades especificamente humanas, ou seja, apenas o ser humano trabalha e educa. Diferente dos outros animais que se adaptam a natureza, o ser humano adapta a natureza a si, age sobre ela transformando-a de acordo com suas necessidades. Tal feito recebe o nome de trabalho, assim, a existência humana precisa ser produzida, formada. Diante disso, ao mesmo tempo em que o ser humano trabalha, ele se educa dando início a relação entre trabalho e educação.

A categoria trabalho, apropriada pelo capital, sofre um processo de precarização. As questões relacionadas à essa precarização têm ganhado espaço nas discussões acadêmicas, no Brasil, atualmente. Os últimos tempos têm trazido aos trabalhadores um futuro incerto, fatos como o golpe político de 2016, a chegada da extrema direita ao poder e as reformas<sup>1</sup> que a mesma tem implantado aos trabalhadores, nos levam a pensar no aumento da exploração e precarização trabalhista. A crise econômica e política tem evidenciado práticas laborais totalmente desprovidas de direitos e tramitam leis que tendem cada vez mais a incentivar a condição de exploração do trabalhador.

De acordo com Amanda Moreira da Silva (2018):

Estas metamorfoses no mundo do trabalho marcam uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, pautada pela desregulamentação das relações de trabalho que vem se expandindo seja na periferia do sistema seja nos países centrais, por meio de formas de precarização que têm se alastrado, inclusive, para o setor público, atentando contra a sociedade, contra os direitos sociais e trabalhistas. (SILVA, 2018, p. 22).

---

<sup>1</sup> É importante salientar que compreendemos as reformas propostas pelo governo no setor trabalhista como contrarreformas, levando em consideração que as mesmas tem a intenção de destruir os direitos conquistados ao longo dos anos pela classe trabalhadora, bem como intensificar cada vez mais a precarização do trabalho.

Tais condições ultrapassam os muros das fábricas, dos escritórios, dos restaurantes e lanchonetes e invadem as escolas atingindo também ao trabalhador docente. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo compreender o trabalho enquanto categoria de análise e entender as interfaces da precarização nas condições de trabalho das professoras temporárias da rede pública municipal de Acarape-Ce. Assim, a motivação do escrito se dá pela necessidade de compreender e demonstrar os fatores que levam a precarização do trabalho dessas professoras.

A discussão do tema é extremamente relevante ao observar as expressões da precarização na cidade de Acarape e ao pensar os elementos de precariedade presentes no setor público educacional. Utilizamos, como marco temporal, o período que se estende de 2017 a 2020 para a escolha das professoras convidadas para fazerem parte da pesquisa. Esse recorte se justifica no interesse de investigar a precarização durante o segundo e último mandato do ex-prefeito Franklin Veríssimo, sendo também o período em que ingressei na prefeitura como professora temporária, podendo trazer ao escrito a vivência que carrego. O ano de 2020 também se legitima na necessidade de documentar as muitas mudanças e experiências metodológicas vivenciadas por essas professoras durante o primeiro ano da pandemia da Covid – 19 no Brasil.

Contextualizando o lócus da pesquisa, temos que Acarape localiza-se a 63 Km de Fortaleza, é um município jovem, 35 anos de emancipação política, no entanto, antes disso fez parte da história de escravização e produção de açúcar no Ceará. De acordo com o último censo, a cidade possui 16.639 habitantes (IBGE – 2018) e tem no comércio, na agricultura e na indústria calcária suas principais fontes de renda.

A cidade é fruto da onda emancipacionista que ocorreu no Ceará na década de 1980, tendo conquistado o status de município em 1987, assim desmembrando-se de Redenção. Com a emancipação, vieram as mudanças nos quadros dirigentes da cidade, chefes políticos se uniram em grupos a fim de elegerem os seus como representantes do povo.

Os dois principais grupos políticos/rivais formados na época foram liderados: um, por Flavio Chagas Bonfim Junior (Flavinho), e, o outro, por José Acélio Paulino de Freitas, ambos se revezaram no poder entre eleições e reeleições de 1989 a 2012, tendo um breve intervalo (1993 a 1996) no qual a cidade foi governada por Francisco Kerres Albuquerque. Após 20 anos de alternância de poder entre as mesmas figuras políticas, entra em cena o médico Franklin Veríssimo que, sem ligação aparente com qualquer grupo político local, venceu as eleições marcando o início do que ele prometeu ser uma nova configuração política.

Entender a dinâmica política local é necessário para compreendermos as relações existentes entre as professoras temporárias, os (as) gestores escolares e as gestões municipais, tendo em vista que muito do que é vivenciado nas escolas atualmente é fruto das relações de clientelismo impresso na gramática do poder local desde a sua emancipação política.

De acordo com Nunes (2003) o clientelismo tende a ganhar força em sociedades marcadas pela desigualdade social, onde as relações são pautadas por critérios pessoais, como é o caso de Acarape. O município foi governado por mais de 20 anos sob essas práticas políticas baseadas em relações pessoais, sendo essas práticas inclusive responsáveis por influenciar resultados de concursos públicos realizados na cidade. Quanto a isso, a fala de uma das professoras entrevistadas nos dá uma noção dos acontecimentos:

Eu nunca cheguei a fazer concurso público aqui no Acarape, mas a gente sabe que precisa muito ter, são muitas pessoas contratadas, falta gente em todas as áreas. Mas precisa ser um concurso sério, que a pessoa passe porque realmente alcançou os pontos, os títulos, seguiu as normas do edital, né? Por que eu lembro que o concurso feito na época do Acélio Freitas, tinha gente que conseguiu a prova e fez em casa, gente que nem fez a prova e o nome estava lá, assim, porque tinha contato na prefeitura, tinha amigos, gente que não sabe ler nem escrever, fez a prova pra auxiliar de serviços gerais e passou. (PROFESSORA D, 2021)

Monalisa Lima Torres (2018) caracteriza o clientelismo como “uma troca [...] entre agentes que ocupam posições desiguais na esfera social e política” (TORRES, 2018, p. 19). No cenário acarapense, essas trocas são expressas também através dos empregos na prefeitura, garantidos pelos (as) vereadores (as) e prefeito em troca de votos e apoio político. Tal costume acompanha a gramática local a muito tempo, sendo a área da educação uma das mais atingidas por contratar mais pessoas.

A ascensão do médico Franklin Veríssimo ao poder prometia uma mudança na configuração política local. Em 2012, essa modificação trazia um ar de esperança, que aos poucos, foi se desfazendo, uma vez que evidenciou que apesar das mudanças de nomes no quadro político, os costumes permaneciam os mesmos. Durante o período selecionado para essa pesquisa, não houve seleção para gestores (as) escolares. Dessa maneira, os (as) mesmos (as) foram indicados (as) por vereadores (as). No que diz respeito à seleção de professores (as), apesar dos editais que regeram os processos, as listas com os nomes de apoiadores (as) para serem contratados (as) continuou ativa. Dessa forma, compreender esses aspectos locais nos ajuda a construir o entendimento sobre a realidade vivenciada pela classe docente acarapense. Ao longo do escrito, essas questões serão revisitadas como parte importante da realidade vivenciada por essas professoras.



Atualmente, Acarape conta com 14 Unidades de Educação, sendo entre esses, 02 Centros de Educação Infantil e 04 anexos em localidades mais afastadas da sede do município. As demais escolas atendem em sua maioria os níveis de ensino Fundamental I e II.

Quanto ao número de professores, solicitei os dados algumas vezes junto à Secretaria de Educação. No entanto, não obtive resposta. Diante disso, realizei uma busca no site da prefeitura e fiz um levantamento dos anos 2019 e 2020<sup>2</sup> do número de professores contratados a fim de demonstrar a diferença entre o total de professoras e professores que integram o quadro. No mês de fevereiro de 2019 (primeiro mês letivo do ano), a prefeitura tinha um total de 128 professores temporários, sendo 23 professores e 105 professoras; em dezembro do mesmo ano (último mês letivo do ano), tinha um total de 144 professores temporários, sendo 22 professores e 122 professoras. No ano de 2020, tendo ainda como base inicial o mês de fevereiro, a prefeitura contava com um quadro de 157 professores temporários, sendo 29 professores e 128 professoras; no mês de dezembro do mesmo ano, em sua folha de contratação havia 152 professores temporários, sendo 25 professores e 127 professoras. Apesar de não fazer parte do recorte temporal, fiz também o levantamento mais recente tendo como base o mês de agosto de 2021, quando a prefeitura contava com 145 professores temporários, sendo 16 professores e 129 professoras.

Como já evidenciado, os estudos de gênero fazem parte do meu escopo de pesquisa há anos. Sendo assim, ao iniciar a investigação sobre as interfaces da precarização docente no município de Acarape, delineou-se as relações de gênero como categoria de análise, sendo colocado aqui como importante marcador de hierarquização nas relações de poder. Para corroborar com o recorte, os dados acima descritos mostram o elevado número de professoras em detrimento do número de professores atuantes na rede municipal de ensino. Assim, tratar sobre as professoras se definiu como necessário.

As questões de gênero têm adentrado estudos e pesquisas ao questionar o feminino e contribuir para a desconstrução dos papéis fixos de gênero estabelecidos pela sociedade patriarcal. Nesse sentido vale frisar que frequentemente o trabalho esteve presente no dia-a-dia das mulheres, seja através das tarefas domésticas ou em trabalhos formais e informais. No entanto, a atuação das mulheres no mundo do trabalho pode ser destacada do universo geral dos trabalhadores para que possamos perceber melhor suas vicissitudes. Atualmente,

---

<sup>2</sup>No site do município só está disponibilizado para consulta os anos 2019, 2020 e 2021.

<https://acarape.ce.gov.br/recursoshumanos.php?ANO=2020&MES=12FN&setor=&funcao=070&vinculo=&Descr=&nome=&nota=&VPagina=recursoshumanos.php&NRegistro=&email=&mensagem=&pagina=5> acessado em: 20 de outubro de 2021.

presenciamos avanços, retrocessos, resistências, mudanças de direção, transgressões, enfim, diferentes atuações das mulheres no mundo laboral.

Dessa forma, é preciso pensar sobre divisão sexual do trabalho. E apesar dos avanços no tema, essa ainda não é uma questão superada. A vigilância se faz necessária quando tratamos sobre as mulheres que trabalham levando em consideração que vivemos em uma sociedade falocêntrica, na qual a maioria dos discursos ainda advém do masculino e que, graças ao cenário político vivenciado no Brasil a partir das eleições presidenciais de 2018, tem ganhado fôlego. A presença de mulheres tem sido cada vez mais denotada no mundo do trabalho? Podemos dizer que sim, no entanto, de acordo com Maria Cristina Bruschini (2007) ainda sofremos a separação entre trabalho de homem e de mulher. Complementar a isso, o trabalho doméstico, muito presente na esfera feminina, ainda é considerado improdutivo, entretanto ocupa boa parte do tempo da mulher.

Compreendo que de modo particular a temática abordada trabalho, mulheres e docência impregnou em mim de tal modo que o desejo investigativo passou a ser vivido cotidianamente. Portanto, como ponto de partida, utilizei as observações junto às escolas e, após autorização concedida, recorri às conversas compartilhadas com as professoras para melhor traçar os caminhos que esse escrito teria.

A opção discursiva do uso em primeira pessoa nesta introdução está ancorada na escolha de uma forma de fazer ciência marcada pela “experiência” (THOMPSON, 1981). Partindo da premissa que o ser humano se adapta ao meio, vivendo o espaço social ao qual pertence sendo sujeito construído de sua existência concreta não havia outra forma, se não essa. Nesse sentido, ao rever meu caminho como mulher, trabalhadora e professora, inclui-me no texto como um dos pontos de vista entre outros compartilhados com minhas companheiras que aceitaram estar comigo nesta caminhada.

Essa dissertação, apesar de ser o cumprimento de rito acadêmico, é também um conhecimento construído a muitas “mãos”. De fato, a autoria que aparece na capa é apenas minha, no entanto, o caminho da construção se deu de forma plural e coletiva, como eu acredito que deva ser a luta da classe trabalhadora. Tal constatação é importante para que o(a) leitor(a) compreenda que propositalmente em alguns momentos a escrita aparece em primeira pessoa do singular e em outras em terceira pessoa do plural. Apesar de parecer, não encarem esse fato como um erro da escrita acadêmica, vejam como uma tentativa de demarcar a minha presença e vivência na escrita bem como evidenciar a participação e colaboração coletiva dos(as) que trilharam comigo esse caminho.

Compreendo o campo educativo como espaço de poder, nesse sentido, a construção do conhecimento e sua socialização ou negação está relacionada à materialidade histórica do indivíduo (FRIGOTTO, 2008). Entender as forças e mediações que cercam a produção intelectual é fundamental para estabelecer as relações horizontais entre os conteúdos disciplinares. Tradicionalmente as fronteiras disciplinares determinaram limites à abordagem de problemas que se localizam nas fronteiras entre as ciências. O Positivismo foi o maior responsável pela fragmentação do saber dando origem às especializações.

Ciente disso, adoto uma postura interdisciplinar a fim de romper com as barreiras disciplinares impostas. A interdisciplinaridade se apresenta como uma proposta de eliminar o vazio em torno de cada disciplina, eliminar a busca pela totalidade de respostas por uma única ótica, e eliminar a constante competição que as grades curriculares e as atividades acadêmicas nos impõem. A partilha dos conhecimentos e métodos me deu uma nova forma de ver e caminhar pelos conhecimentos adquiridos ao longo da concretização desse trabalho na forma que ele se encontra.

Esta pesquisa é escrita e se coloca a serviço da classe trabalhadora, mas especificamente das professoras sobre quem e para quem escrevo. Assim, compreendo que é impossível construir conhecimento para esta classe se não for baseada em uma postura militante e embasada na realidade concreta. Compreendemos, assim como Maria Cecília de Souza Minayo, que o “objeto de estudo das Ciências Sociais é histórico” (MINAYO, 2015, p. 13) que se constrói em um determinado espaço e tempo, sendo diferente em cada sociedade em que se apresenta. No entanto, também se constrói através das relações das partes com o todo em uma dialogicidade constante.

Nesse contexto, esse trabalho se assenta no método materialista histórico-dialético, que pressupõe a categoria da totalidade e nos impede de tratar qualquer tema empírico de modo isolado, pois, é preciso entender a dinâmica social ao qual estão inseridos. Para Frigotto, o materialismo histórico dialético se apresenta como “postura ou uma concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical da realidade e enquanto práxis, isto é unidade de teoria e prática” (FRIGOTTO, 2000, p. 73). É fundamental entender que o objeto de estudo aqui apresentado, a precarização do trabalho docente, está diretamente relacionado às companheiras que dividem comigo a parte empírica dessa pesquisa. Qualquer metodologia que possa ocasionar a separação entre sujeito e objeto não nos serve.

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a

educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico - dialético este caminho. (PIRES, p. 85, 1997)

O método citado parte do princípio da dialogicidade entre a teoria e a prática. Para tanto, parte-se do objeto empírico, como se apresenta à primeira vista, no caso, as condições de trabalho das professoras. Por meio de abstrações e reflexões teóricas empreendidas em torno do objeto se chega ao concreto: uma compreensão mais estruturada do que há de essencial no objeto. Portanto, nos apropriamos desse método a fim de apreender, a partir das experiências concretas, situações que revelam as contradições e opressões presentes no sistema educacional vigente, que afetam a atividade laboral das professoras do município de Acarape.

A adoção do método não impede a utilização de autoras e autores não – marxistas, ao contrário, as referências utilizadas até aqui têm o intuito de fundamentar e auxiliar na construção de um escrito que fuja às características meramente ideológicas perdidas da riqueza empírica. Destarte, adoto o pensamento de Amanda Moreira da Silva (2018) para embasar a escolha.

Desde que sejam importantes para os estudos, não demos espaço aos arbítrios políticos, à ideologização da pesquisa, que se difunde em nome da necessidade ideológica, mas desconsidera a necessidade histórica e as contribuições diversas. Por mais que a análise da educação se dê em suas relações com a produção material (economia) e, mais amplamente, com a produção ideológica e simbólica (ideias, valores, concepções, conhecimentos etc.) no terreno do marxismo, isto não nos exime da necessidade de dialogar e debater com contribuições que, não pertencendo a esta tradição teórica ou até combatendo-a, são valiosas e indispensáveis para a compreensão da problemática aqui analisada. (SILVA, 2018, p. 29).

O fio condutor dessa análise são as entrevistas e conversas realizadas ao longo do processo de escrita. As entrevistas semiestruturadas articulam perguntas fechadas e abertas, e tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada (Minayo, 2015). As entrevistas direcionam para a utilização da fonte oral, através dessa é possível desenvolver novos conhecimentos e fundamentar análises baseadas na criação de fontes inéditas sobre a experiência social do fenômeno em questão. Assim, possibilitando o trabalho com as memórias individuais das sujeitas da pesquisa, a fim de criar uma “*memória socialmente compartilhada*” (PORTELLI, p. 16, 1997) que adquira o caráter de fonte de análise.

No ato do projeto escolhi articular rodas de conversas para acessar essas memórias. A ferramenta me daria possibilidade de conversar com um grupo maior de professoras que, longe dos olhos controladores do sistema educacional municipal, teriam a oportunidade de

falar sobre suas experiências com a docência. No entanto, a chegada da pandemia da COVID-19 e o isolamento social, posto como forma de deter a contaminação acelerada do vírus, impediram a utilização desse instrumento. Diante disso, foi preciso fazer adequações ao cronograma, bem como modificar a maneira de garantir a participação das professoras.

Inicialmente, o número de professoras convidadas a participar da pesquisa foi diminuído. Até o momento, conto com a participação de seis professoras, com as quais eu já havia discutido sobre a pesquisa antes mesmo dela se tornar real. Para garantir o anonimato das mesmas e evitar que sofram qualquer tipo de prejuízo em seus ambientes de trabalho acordamos, eu e elas, que suas identidades serão mantidas em sigilo, portanto, as tratarei por Professora A, B, C, D, E e F. Todas atuaram na rede de ensino municipal de Acarape por pelo menos dois anos dentro do recorte temporal, o que foi um requisito para participar da pesquisa. Dessa maneira, levando em consideração que todas as escolas, que compõem a rede de ensino municipal de Acarape, possuem professoras temporárias em seus quadros, não adotei critério com relação a isso, pois o campo focal de pesquisa é a rede municipal de ensino, possibilitando assim o acesso a todas as professoras temporárias. Utilizamos como instrumento para coleta de dados o questionário online disponível pelo *Google Forms*, bem como reuniões através do *Google Meet*.

A utilização da experiência se dá na perspectiva thompsoniana, assim ela não é um conceito secundário neste trabalho. A maneira como essa pesquisadora tem se colocado ao longo desse escrito não permite estabelecer a divisão entre o que é objetivo e subjetivo no ser social. Portanto, trazer as narrativas das professoras, compreendendo que as mesmas não são sujeitos abstratos que vagueiam pelo sistema educacional da maneira que o poder estruturante as quer, é imperativo para atingir o objetivo inicial dessa pesquisa.

Para dar suporte a pesquisa e trilhar o caminho teórico dando conta da dimensão do trabalho enquanto categoria de análise recorro a Marx (2014), Ponce (2001), Antunes e Alves (2004), e Denise Ferreira (2011). Para refletir sobre a relação entre trabalho e educação estabeleci como referencial até aqui Mariane Bertoni (2016), Paro (2018) e Maria do Carmo Mazzini (2017). Como suporte à escrita relacionada ao gênero, parto das discussões estabelecidas por Conceição Evaristo (2007), Renata Rosa (2011), Michelle Perrot (2005), Donna Haraway (2004), Joan Scott (1995) e Glícia Maia (2018). Quanto a atividade laboral docente recorro a Frigotto (2010), Amanda Moreira (2018), Paro (2018) e Saviani (2007). No caminho percorrido para estabelecer a relação entre gênero e trabalho recorri a Antunes (2009), Saffiotti (1981), Maria Cristina Bruschini (2005), Maria Helena Cruz (2005) e

Terezinha Souza (2006). E para expor a historicidade a respeito da entrada das mulheres na docência utilizei Claudia Vianna (2013), Jane Almeida (1998), Guacira Louro (2004) e Renata Rosa (2011).

Durante a construção da escrita, tomei um caminho epistemológico feminista, assim, o escrito não serve apenas aos meus interesses individuais, mas assume um caráter político, coletivo e engajado. Diante disso, as autoras mulheres que me dão embasamento teórico estão representadas no corpo do texto por seus primeiros nomes seguidos do sobrenome comumente utilizado para referenciá-las com o intuito de demarcar a presença intelectual feminina e não correr o risco de neutralizar uma autora utilizando apenas o seu sobrenome.

A estruturação escolhida para este texto apresenta, além desta introdução, a proposta de 3 capítulos que pretendem dar conta do que a pesquisa se propõe. O primeiro capítulo se apresenta como **A ontologia da categoria trabalho em tempos de Covid-19**. Apesar de parecer que a proposta parte de uma análise abstrata de um capítulo teórico para algo concreto, essa não é a realidade, pois essa discussão se encontra permeada da prática labor em si. A argumentação ontológica da categoria trabalho se faz necessária para a compreensão das condições do trabalho atual. Entender que essa categoria nem sempre foi sinônimo de alienação e precarização é fundamental para romper a lógica do capital. Apresentamos nesse capítulo um tópico intitulado **A transformação histórica do trabalho: De meio de subsistência a alienação capitalista**. Sendo assim, o primeiro capítulo tem a intenção de tratar do conceito ontológico de trabalho e suas metamorfoses até a contemporaneidade.

O segundo capítulo intitulado **Trabalho como questão de gênero: a precarização do trabalho das professoras temporárias de Acarape-Ceará** tem a intenção de problematizar as questões relacionadas a gênero e trabalho, a fim de dar uma melhor compreensão para a situação das mulheres no mundo laboral. Esse capítulo se apresenta dividido. Na segunda seção, trata-se da historicização da **Entrada das mulheres na docência**, assim contribuindo para o entendimento de como se deu esse processo e quem eram essas mulheres.

O terceiro capítulo se apresenta sob o título de **Entre idealizações e realidades: o tornar – se professora**. Aqui, pretendo trazer à baila o trabalho docente e suas interfaces de precarização e como essa situação vem se delineando em terras acarapenses. Como continuação dessa discussão inserimos nesse capítulo as reflexões feitas sobre a pandemia da Covid-19 e como seus desdobramentos afetaram a educação do município e, principalmente, como afetaram a vida laboral e pessoal das professoras temporárias.

Nas considerações finais refleti sobre o resultado de todo o conhecimento construído até aqui e sobre os possíveis caminhos que a gestão municipal pode traçar para garantir às condições de trabalho necessárias às professoras.

## 2 A ONTOLOGIA DA CATEGORIA TRABALHO EM TEMPOS DE COVID-19

*Percebe-se, então, a dificuldade e a complexidade da busca pela superação desse sistema. Sua lógica é expansionista, visto que seu modos operandi é conformado centralmente para a extreção sempre crescente de mais-valor, e destrutivo, pelo sentido ilimitado de seus movimentos, o que o torna, ao fim e ao cabo, incontrolável.*

*(Ricardo Antunes)<sup>3</sup>*

O trabalho docente não é, nem de longe, considerado um tema novo no cenário das pesquisas acadêmicas. Portanto, nossa produção não está voltada à necessidade de encontrar novas pedras e sim estimular as discussões sobre o assunto que, por vezes, pode ser considerado repetitivo ou enfadonho, mas que se apresenta carregado de importância política e social dado à urgência da necessidade de valorização desses profissionais.

Nesse sentido, na escrita deste capítulo, dedicamo-nos a refletir sobre trabalho enquanto categoria analítica fundamentada na perspectiva marxista. Compreendemos o trabalho como esfera efetiva do ser social, que é a forma pela qual, dialeticamente o corpo humano se relaciona materialmente com o meio e com outras pessoas. O objetivo desta primeira etapa do escrito é refletir a dimensão ontológica do trabalho e sua transformação sob o sistema capitalista. Essa análise nos auxiliará futuramente no entendimento das configurações do trabalho docente frente às alterações do mundo laboral e às especificidades da sociedade a qual estamos inseridos (as).

Iniciamos com a epígrafe de Ricardo Antunes na tentativa de demonstrar como o capitalismo transforma a ação do trabalho em algo alienado e explorador. A fala de Antunes (2020), foi retirada do seu escrito relacionado a pandemia de Coronavírus, que assola o mundo desde 2019. Nesse sentido, sentimos a necessidade de refletir sobre as questões ontológicas do trabalho, desde sua concepção à sua forma assumida dentro do Sistema Capitalista.

Para tanto, é necessário entendermos o trabalho como modo constitutivo do ser humano, sendo o mesmo, elemento ontologicamente fundamental por meio do qual o ser humano produz e reproduz sua existência. Nesse sentido, como primeiro passo para o

---

<sup>3</sup> ANTUNES, Ricardo, **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado**. 1. Ed. São Paulo: Boi Tempo, 2020.



desenvolvimento dessa dissertação, precisamos refletir sobre o objeto ao qual nos debruçamos e buscar respostas para a seguinte indagação: O que é trabalho?

Sobre isso Marx (2014) fala:

Antes de tudo, o trabalho é 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. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (Marx, 2014, p. 188).

O trabalho em sua essência não se reduz a emprego, portanto precisa ser concebido inicialmente como produtor de “valor de uso” para depois chegarmos à compreensão do “valor de troca” que conhecemos no sistema capitalista. Para Marx, o trabalho como criador de valor de uso deve ser entendido como uma “necessidade natural” independente da forma de organização social, sendo o mesmo, indispensável ao “metabolismo entre homem e natureza”. (MARX, 2013, p. 255).

É evidente, assim como o próprio Marx nos alerta, que há uma imensa distância histórica entre as formas instintivas do ser primitivo ao conceber o trabalho e a maneira como o mesmo chega ao mercado para vender sua força de trabalho. De acordo com Ponce (2001, p. 17), nas comunidades comunais primitivas, o trabalho tinha o sentido de sobrevivência, o que era produzido em comum, era repartido entre todos e consumido imediatamente, assim, os instrumentos de trabalho rudimentares impediam que fosse produzido além do necessário ao consumo.

Assim, salientamos ainda, com base nos estudos marxistas, que o trabalho, por ser uma atividade caracterizada pelo pensamento é o fator de distinção entre a espécie humana e os outros animais.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2014, p. 188).

O filósofo alemão destaca que a diferença entre o ser humano e o animal se estabelece, pois ao final do trabalho, o ser humano obtém o que primeiramente existiu como ideia em sua consciência. Diferente do animal que, ao transformar a natureza, o faz sem uma

consciência racional, age pelo biológico. Lukács corrobora com o pensamento Marxiano ao dizer que a transformação ocasionada pelo reino animal “nada mais é do que um modo particular de uma espécie animal se adaptar ao próprio ambiente” (LUKÁCS, 2011, p.7).

Seguindo seu raciocínio, Marx salienta que o trabalho é indispensável à existência humana, pois é através dele que a humanidade se estabelece enquanto ser histórico e racional, independente do ambiente em que viva. Os seres humanos agem sobre a natureza, podendo modificá-la às suas necessidades, assim se apropriando dos bens fornecidos por ela, transformando-os em benefício para sua espécie. Lukács (2011), igualmente apresenta o trabalho como o salto que marca a passagem do ser biológico ao ser social, de acordo com ele:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matériaprima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2011, p. 4).

A essa atividade laboriosa, que representa a libertação e humanização do ser em detrimento da natureza, em um dado tempo histórico, é nomeado por Marx de *trabalho geral* (2008). Essa concepção corresponde às atividades que o ser humano dirige com determinada finalidade de sanar suas necessidades de sobrevivência e desenvolvimento e não está voltada ao acúmulo de bens e riquezas.

Quanto a isso, o autor nos diz:

O trabalho é uma categoria inteiramente simples. E também a concepção do trabalho nesse sentido geral – como trabalho em geral – é muito antiga. Entretanto, concebido economicamente sob essa simplicidade, o trabalho é uma categoria tão moderna como o são as condições que engendram essa abstração (Marx, 2008, p. 262).

Compreendemos que o trabalho pode ser concebido como uma relação de transformação entre o ser humano e a natureza, sendo essa relação capaz de produzir os elementos que suprem as necessidades humanas. Isto é, sendo essa relação um ato de mediação, podemos dizer que o trabalho é um processo de transformação que tanto a natureza é modificada pelo ser humano quanto o ser humano é modificado durante essa interação. Lukács (2011) concorda com Marx ao afirmar que o trabalho se coloca como uma ação que previamente foi idealizada e que sem essa idealização o concreto não poderia existir.

Em sua obra “Para uma ontologia do ser social”, Lukács, a partir da teoria marxiana, busca compreender a ontologia do ser social. Nesse sentido, no capítulo “O trabalho”, o autor discute a constituição do ser social a partir do trabalho, colocando o mesmo como categoria fundante. Deste modo, Lukács atribui lugar privilegiado ao trabalho no processo de criação do

ser social, enfatizando que a transição entre o ser meramente biológico e o ser social se fundamenta no “homem que trabalha” (LUKÁCS, 2011, p.4).

Percebe-se que, para o autor, o trabalho se apresenta como forma oriunda do fazer humano. Apesar de ele não compreender a categoria trabalho como único elemento que constitui o gênero humano, a coloca como atividade que funda o ser social através de algo antes não existente, o que ele apresenta por teleologia, a ação consciente e transformadora do indivíduo sobre a natureza.

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito — mesmo que através de mediações às vezes muito complexas — se realizam sempre posições teleológicas, em última instância de ordem material. (LUKÁCS, 2011, p. 7).

A teleologia se apresenta como consciência, fator predominante para o desenvolvimento processual de um novo ser. Lukács chama esse processo de salto ontológico determinando. O momento principal do salto ontológico do ser biológico ao ser social se dá na compreensão da transformação da natureza pelo homem e do homem pela natureza através do trabalho. É importante salientar que, apesar de apresentarmos o trabalho como categoria fundante do ser social, o ser social não se reduz apenas ao trabalho. Para que possam produzir seus meios de subsistência através do trabalho, os seres humanos também produzem emoções, conhecimentos, relações e etc., fatores esses que devem ser compreendidos em sua totalidade, não em categorias isoladas.

O objetivo desta primeira etapa do capítulo é refletir a dimensão ontológica do trabalho e destacar a importância de compreender o caráter originário da categoria enquanto fator fundante do ser social para em seguida conseguirmos compreender as transformações sócio-históricas e suas apropriações pelo sistema capitalista sem perder de vista a natureza do trabalho. Essa análise nos auxiliará futuramente no entendimento das configurações do trabalho docente frente às alterações do mundo laboral e às especificidades da sociedade a qual estamos inseridos (as).

## **2.1 A transformação histórica do trabalho: de meio de subsistência a alienação capitalista**

Até aqui compreendemos o trabalho como ação consciente e transformadora do homem sobre a natureza, isto é, elemento humanizador do ser biológico. Diante disso, podemos pensar sobre os processos de transformações que levaram o trabalho de atividade

ontológica fundante do ser social à relação de opressão e exploração que conhecemos atualmente.

De acordo com essas reflexões, podemos dizer que foi por meio do trabalho que o ser humano se desenvolveu enquanto espécie que produz seus meios de subsistência. No entanto, todo esse esforço, que inicialmente era entendido como necessário a sobrevivência, ao longo dos anos, passou por alterações e deixa de ter apenas o “valor de uso” para passar a ter também o “valor de troca” (LUKÁCS, 2011 p. 5). De acordo com Ponce (2001, p.22), o surgimento das classes sociais foi fator determinante na transformação do sentido do trabalho. Segundo o autor, dois fatores desencadearam esse surgimento: (1) o escasso rendimento do trabalho humano e (2) a substituição da propriedade comum pela propriedade privada.

Há toda uma dimensão histórica a se dar conta até chegarmos ao que conhecemos nas sociedades atuais, onde o conceito de trabalho passa a ter outros rostos e o(a) trabalhador(a) é explorado(a) e colocado(a) a mercê da alienação, do salário, da competição, enfim, tudo que o capitalismo coloca. Para uma melhor compreensão é necessário termos em mente que as categorias trabalho e educação estão em constante relação e não podem ser compreendidas isoladamente devido as fortes influências que uma tem sobre a outra.

Quanto a isso, Denize Cristina Kaminski Ferreira (2011) nos diz:

Considerando o princípio histórico-dialético, pode-se afirmar que os fenômenos históricos e sociais não são unicausais, mas ao contrário, se processam por múltiplas e complexas mediações. Assim sendo, parte-se do pressuposto, defendido por Marx e Engels (2009, p. 74) de que o mundo é “um produto histórico, o resultado da atividade de várias gerações [...], transformando a ordem social conforme as novas necessidades”. Daí a importância de proceder uma análise acerca das mediações existentes entre as categorias educação e trabalho, a fim de melhor compreender a história da humanidade. (FERREIRA, 2011, p. 47).

Assim sendo, educação e trabalho coincidem com a própria origem do ser humano, posto que, diferente dos animais que modificam a natureza apenas por sua presença, o ser humano adapta a natureza de acordo com suas necessidades racionalmente a fim de garantir sua subsistência. Nesse sentido, ao agir sobre a natureza, homens e mulheres foram se educando e se transformando ao longo do tempo, estabelecendo as relações existentes entre educação e trabalho.

De acordo com Denize Ferreira (2011), os grupos que viveram em épocas chamadas pré-civilização, denominados **comunidades primitivas**, habitavam em abrigos rudimentares e se alimentavam do que colhiam e caçavam. Nesse período, a propriedade privada era inexistente assim como a diferenciação social era mínima. O trabalho era comum a todos,

havendo apenas uma divisão sexual no qual o homem desenvolvia a caça e as mulheres cuidavam da coleta e da preparação de alimento. É importante frisar que, de acordo com Ponce (2001), essa divisão não desmerecia a posição da mulher na comunidade, tendo em vista que todos tinham a mesma importância para a sobrevivência.

Ponce (2001) também trata sobre a educação das crianças, “a sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente” (PONCE, 2001, p.18). Dessa maneira, todos eram responsáveis por educar as crianças e as mesmas aprendiam de acordo com a vivência evidenciando mais uma vez a relação estabelecida entre trabalho e educação. No entanto, a educação espontânea se adequou apenas à vivência das comunidades primitivas. A partir do momento que a sociedade passa a se dividir em classes, esse regime já não é mais utilizado.

Gradativamente, as comunidades foram passando por modificações, à medida que os instrumentos de trabalho se aperfeiçoaram e as mesmas foram se desenvolvendo, naturalmente, os processos laborais passaram a ter divisões além das estabelecidas por sexo e idade. A sociedade passou a se dividir entre o que foi chamado de administradores e executores, sendo os primeiros libertos da função do trabalho manual, para dedicarem-se as funções organizacionais da sociedade, iniciando a separação entre o pensar e o fazer.

Com a melhoria das técnicas, foi possível produzir além do necessário ao consumo, dando origem as trocas de produtos excedentes. Assim, já não era mais necessário que todos precisassem trabalhar para a sobrevivência do povo. As funções desenvolvidas na sociedade passaram a ser hereditárias. O acúmulo de bens deu origem às propriedades privadas, o que conseqüentemente alterou os processos de educação e deu origem às classes sociais.

A cerca disso Ponce (2001) fala:

Com os rudimentares instrumentos da época, não seria concebível que alguém se entregasse a funções necessárias, mas não produtivas, a menos que muitos outros trabalhassem para esse alguém. Mas, se a aparição das classes sociais foi uma conseqüência inevitável da escassa produtividade do trabalho humano, também não é menos certo que os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, não divulgando os seus conhecimentos, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes (PONCE, 2001, p. 26).

A partir da propriedade privada, o modo de vida se altera. Sendo assim, os proprietários já não precisam mais trabalhar e passam a viver do trabalho daqueles que não possuem propriedades. Assim, de acordo com Saviani (2007 apud Ferreira 2011), na **Antiguidade**, as classes se dividiam entre os aristocratas proprietários e os escravos que trabalhavam na terra e faziam os demais trabalhos manuais. Nesse momento, fez-se necessário uma modificação na educação. Logo, o surgimento de classes distintas deu origem

a educações diferentes também, a instrução a qual se prestava o filho do aristocrata não poderia ser a mesma que serviria ao escravo.

Em consonância com o que nos diz Denize Ferreira (2011), a **Idade Média** tem como característica a transição do modo de produção antigo para o sistema feudal, que se assenta no trabalho servil. Foi um período também marcado pela forte religiosidade sobre os sujeitos em detrimento da própria vontade humana.

Com relação à educação, a mesma era ofertada pela Igreja Católica, sendo dirigida apenas aos filhos dos senhores feudais, já o ensino da população trabalhadora se dava pelo próprio trabalho. Esse período foi marcado pela valorização das cidades em detrimento do campo, a transformação das cidades em centros comerciais fez surgir à chamada burguesia, causando mais alterações nos processos educacionais. Desse processo, emergiram as escolas das catedrais, o que Ponce (2001) denomina de “germes da universidade” tendo o ensino ministrado pelo Clero.

A era da **Modernidade** evidencia o fim do feudalismo e o início de um novo modo de produção, um que melhor atendesse as demandas das novas classes emergentes. Esse novo modo, assentou-se no acúmulo capitalista. É importante lembrarmos que tais transições entre os modos de produção não aconteceram de um dia para o outro, mas sim de forma gradativa, tendo inclusive diferentes formas e tempos em cada país.

Dessa forma, o capitalismo está ancorado em um sistema de propriedades privada e se sustenta com o lucro advindo do sistema de produção. Porém, produzir mercadorias não é o trabalho de todas as classes, mas somente da classe explorada, ou seja, aqueles que vendem sua força de trabalho. Do outro lado, encontra-se a classe dominante com acesso as melhores escolas, espaços destinados à cultura, conhecimento científico e financeiro. Por não precisar ocupar o seu tempo com trabalho para a sobrevivência, a classe dominante possui tempo ocioso para formação.

Como já vimos, tal distinção, entre exploradores e explorados, não é fruto do sistema capitalista, é ontológico, foi sendo concebida à medida que as sociedades primitivas foram modificando suas formas de viver e adotando tais práticas de diferenciações.

Quanto a isso, Ponce (2001) evidencia:

Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: o que impunha o poder do homem sobre o homem. (Ponce, 2001, p. 25).

Continuando seu pensamento, o autor relata sobre em que momento os processos educativos da sociedade passaram a mudar impulsionando o novo modo de vida e contribuindo para a solidificação das divisões de classe. De acordo com Ponce (2001), o ócio dos chamados organizadores foi solo fértil para a aparição das distinções e acúmulos de poder e riqueza.

Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os "organizadores" - cada vez mais exploradores - e os "executores"- cada vez mais explorados - trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa, organizaram e distribuíram também, de acordo com os seus interesses, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. (PONCE, 2001, p. 25).

A partir dessas reflexões, podemos compreender que, no capitalismo, o trabalho, antes necessário apenas para subsistência, passa a ser objeto de espoliação e padecimento do ser humano, que já não é mais dono dos seus meios de produção. Antes disso, apresenta-se como trabalhador e trabalhadora que vende a única coisa que possui, a força de trabalho. Em contrapartida, os exploradores que possuem a riqueza, compram essa força de trabalho e se beneficiam de forma exploradora como um objeto que lhes pertence.

O trabalho assume então um caráter alienado, com processos cada vez mais intensificados, maiores jornadas de trabalho, ou atividades laborais mais intensas, é sob esse aspecto que se dá a exploração de uma classe sobre a outra. O capital, desde o princípio de sua construção, enquanto modo de produção, gera a degradação do trabalho quando converte a força de trabalho em mercadoria. Ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista, o(a) trabalhador(a) foi sendo privado(a) de seus instrumentos de trabalho, bem como de suas habilidades e saberes. Ou seja, o(a) trabalhador(a) não é proprietário(a) do produto do seu trabalho e não detém poder sobre a gestão dele, restando-lhe apenas como algo seu, a força, sendo essa sua única posse, ele(a) a vende em troca de um salário para sobreviver.

No sistema capitalista, o trabalho necessário compete a apenas uma parte do tempo gasto de produção, a outra parte compõe o que será direcionado para a produção de riqueza do patrão, comprador da força de trabalho. É a partir da conversão da potência de trabalho em mercadoria que se instala a precarização do trabalhador, pois é por meio da exploração da força de trabalho que se dá a acumulação do capital através da extração da mais-valia.

Por mais-valia, entendemos como o tempo de trabalho do trabalhador que é apropriado pelo capitalista, é o trabalho não pago ao trabalhador. Ou seja, a quantidade de

trabalho despendida em um dia pelo trabalhador não é integralmente paga a ele, uma parte dessa produção retorna ao trabalhador em forma de salário enquanto o restante é apropriado pelo patrão, que o transforma em dinheiro através da venda. Sendo assim, essa quantidade de tempo excedente se acumula em forma de capital para o capitalista.

A precarização do trabalho está inserida na conjuntura das reestruturações que o capital realiza nas forças produtivas, com a intenção de promover acumulação de capital, através da extração da mais-valia. A partir dessa acumulação, o capital amplia seu poder e consolida o sistema capitalista como modelo hegemônico da produção e reprodução da vida social (MAZZINI, 2017, p.17).

Como fator fundante para sua manutenção, o capital se apresenta com constantes revoluções das forças produtivas, essas, são responsáveis pela manutenção e reprodução do sistema mantendo sua característica acumulativa. Nesse sentido, as reestruturações ocorridas ao longo dos anos ajustam o sistema às necessidades da temporalidade histórica. Por estar inserido em um contexto sócio-histórico, o sistema capitalista passa por momentos de ascensão e crise. Quando o sistema está em momentos de crise é necessária uma nova estruturação para responder à situação e assim dar continuidade à dinâmica de acumulação de valor.

As revoluções empreendidas pelo sistema, no entanto, não atingem e nem se revelam apenas ao universo de produção. Para além disso, elas perpassam e afetam todo o contexto social, pois, quando são acionadas, elas afetam o mundo do trabalho, a política, a economia, etc. Ou seja, afetam toda categoria presente na sociedade.

Segundo Antunes e Alves (2004), o mundo do trabalho passou por várias transformações, ao longo da década de 1980, que afetaram a classe trabalhadora. O autor aponta que houve uma desproletarização do trabalho fabril, o que resultou na diminuição da classe operária tradicional. A partir dessas transformações ocorreram a expansão do trabalho parcial, temporário, precário e terceirizado, além de uma crescente incorporação das mulheres nos espaços direcionados ao trabalho. Sendo assim, Antunes e Alves (2004, p. 336) afirmam que “a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres, que vivem da venda da sua força de trabalho”.

O momento histórico que vivemos atualmente nos serve de base para compreender a logística de uma reestruturação do sistema capitalista. Essas reorganizações são responsáveis por aumentar a produção de mais-valia ao mesmo tempo em que visa manter sob controle trabalhadoras e trabalhadores e conseqüentemente por intensificar a precarização do trabalho.



O pacote de medidas desencadeadas pelos governos nos últimos anos, a saber: Reforma trabalhista (PL 6.787/2016); Reforma da Previdência (PEC 287/2016); Lei da terceirização (PL 4.302/98), que reformulam as relações de trabalho no país e asseguram a manutenção da lógica estrutural do sistema capitalista: acumulação de valor através da intensificação da precarização do trabalho da classe trabalhadora. (MAZZINI, 2017, p.18).

Como já citado, sabemos que, no sistema capitalista, o trabalho marca apenas uma parte do tempo gasto pelo empregado, a outra parte corresponde à riqueza do patrão, que suga as energias do trabalhador para obter lucro.

A classe dona dos meios de produção descobriu formas de muitos trabalharem em favorecimento de poucos, que, no caso, são os compradores da força de trabalho e os vendedores dessa força, que vendem em troca dos salários. A questão central é que a remuneração recebida não corresponde ao valor total da produção, sendo assim, o trabalho torna-se mercadoria e o(a) trabalhador(a) perde o verdadeiro sentido do trabalho em si.

A escola, educação e ciência também são fatores importantes e determinantes para a manutenção da burguesia. São nesses espaços que se formam os diferentes tipos de trabalhadores que terão a função de manter a lógica do capital. Como no diz Mészáros, as instituições escolares servem para “produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Nesse sentido, nós, enquanto professores, somos engrenagens importantes para o sistema funcionar; porém, tratando-se do sistema de trabalho estamos em pé de igualdade com qualquer outro trabalhador, pois vendemos nossa força de trabalho em troca de salário, para conseguirmos manter nossas necessidades básicas como alimentação, moradia, vestimentas e etc. Nesse sentido, nos tornamos também trabalhadores explorados pelo sistema, visto que o salário atribuído ao docente atualmente no Brasil não nos permite sanar outras necessidades como acesso à cultura e lazer.

A alienação também se faz presente no trabalho docente quando perdemos nossos meios de produção, nossa liberdade e o poder de decisão sobre os conhecimentos e assuntos trabalhados em sala de aula. A perda de controle sobre os projetos pedagógicos nos torna trabalhadores incapazes de dominar a gestão do nosso trabalho e nos transformam em repetidores de um rol de atividades pensadas em nível macro, deixando de lado a função de uma educação emancipadora.

Sobre isso Paro, (2018) comenta:

A outra forma básica em que a razão mercantil se faz presente nas políticas públicas em educação é aquela em que, embora não articulados com os interesses diretamente

econômicos, tanto o discurso quanto a prática seguem o paradigma empresarial capitalista. [...] impondo suas regras não apenas no nível econômico, mas em todas as instâncias da sociedade. Dessa forma, as condutas, as maneiras de agir e de resolver problemas e tomar decisões no âmbito da produção econômica acabam se espalhando por todo o corpo social, servindo de paradigma para as relações humanas e sociais, sejam elas econômicas ou não. (PARO, 2018, p.29).

A escola institucionalizada aos moldes capitalistas lhe é de grande serventia, pois reproduz as relações sociais, compactuando com o projeto da classe burguesa de manter-se no poder. Dessa forma, salientamos a relação entre educação e trabalho posto que, é dever visível da escola transmitir o conhecimento e a evolução conquistada pelo ser humano no processo de trabalho. Em contrapartida, a instituição escolar é utilizada pelo capital para ensinar que o trabalho garante dignidade e que as crianças precisam ser preparadas para ingressar nesse mercado. No entanto, seria ingenuidade nossa acreditar que a escola, moldada pelo capital irá por conta própria formar sujeitos capazes de ir contra as normas do próprio sistema.

A separação entre o pensar e o fazer na história da educação vem desde a antiguidade quando as classes sociais tidas como elite tinham em seu tempo ocioso oportunidade de se debruçar a cultura, arte, ginástica e letras, enquanto as camadas populares tinham sua educação voltada para o trabalho manual e produtivo. A lógica do capital segue, desde sempre, os princípios e padrões que o convém, inculcando, através da educação, o sentimento de docilidade e conformação sobre a classe trabalhadora.

Não se trata apenas de pensar no direito à educação para todos e todas, mas em como essa educação tem sido concebida nos modos capitalistas de produção. É imperativa a compreensão de que a educação institucionalizada parte do binômio instruir e reprimir, instruir para o mercado de trabalho, mas reprimir e ceifar qualquer pensamento que vá de encontro aos desejos das classes dominantes.

Sobre isso Mariane Bertonceli salienta:

A classe dominante não institucionalizou a educação servindo apenas ao princípio da libertação e inserção na cultura letrada. A instrução formal capitalista se prestou a reprimir a classe operária contra sua tarefa histórica de luta, estava assim, preservando a hegemonia burguesa (BERTONCELI, 2016, p. 29).

Assim, pesquisas como essa e tantas outras, que visam discutir a educação e sua relação com o mundo do trabalho através das condições laborais dos docentes, são tão importantes. É a partir do conhecimento e do entendimento dos processos históricos aos quais fomos submetidos que conseguiremos desconstruir o sentimento de docilidade que nos foi imputado, compreendendo que a desigualdade econômica, cultural, social, preconceitos

existentes, divisão de classes sociais não são fatores naturais, mas sim construídos no decorrer do tempo.

Corroboramos com o pensamento de Mariane Bertonceli (2016, p. 29) ao dizer que “é nossa função como educadores lutar por uma escola de interesses dos trabalhadores que enfrente os determinismos históricos”. Assim, temos urgência em compreender os processos históricos que nos moveram até aqui a fim de conseguir cessar com a educação imposta e buscar a construção de uma escola que no lugar de reproduzir as relações sociais vigentes, ajude a romper com as mesmas.

### **3 TRABALHO COMO QUESTÃO DE GÊNERO: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS TEMPORÁRIAS DE ACARAPE-CEARÁ**

*A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar aos da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.*

*Conceição Evaristo.*

A categoria gênero perpassa essa pesquisa não apenas como recorte, como parte dela, mas está intrínseca ao todo, integra o escrito da mesma forma que faz parte da minha vida enquanto pesquisadora. Assim, ao pesquisar as interfaces do trabalho docente no município de Acarape – Ce, delimitar o estudo especificamente as professoras me pareceu mais coerente com os caminhos de “escrevivência” (EVARISTO, 2007 p. 21) que tenho trilhado até aqui.

O termo escrevivência, tão bem cunhado por Conceição Evaristo descreve bem o sentimento do qual esse escrito emerge. Partilho de suas indagações ao refletir se “É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (EVARISTO, 2007, p.21), ainda não sei ao certo, mas sei que é preciso direcionar nossas inquietações para algum lugar, uma válvula de escape, para que as mesmas não nos consumam. Foi com esse pensamento que iniciei meus primeiros estudos relacionados a gênero, foi o mesmo pensamento, que mais tarde, já como professora de História, impulsionou-me a pesquisar sobre educação. Assim, desse misto entre vivência e escrita, da necessidade de se encontrar no que se escreve, essa pesquisa se propõe a analisar as interfaces do trabalho docente das professoras contratadas no município de Acarape – Ce.

As relações de gênero se estabelecem como categoria de análise se apresentando como um dos marcadores de hierarquização nas relações de poder. Diante disso, torna-se evidente e necessário definir as conexões entre os conceitos de gênero e trabalho. Corroboramos com o pensamento de Michelle Perrot ao afirmar que “se existe um setor em que o “gênero” me parece pertinente e eficaz, este setor é o do trabalho, em todas as suas dimensões” (PERROT, 2005, p.151).

Entendendo a importância do trabalho como meio de transformação e fator primeiro que atende às necessidades de sobrevivência, bem como as conexões com o mundo interno daquelas e daqueles que o exercitam. Dessa maneira, buscamos estabelecer análises e reflexões sobre as circunstâncias as quais o trabalho se apresenta para as mulheres na

atualidade. Assim, articulamos as temáticas trabalho e gênero para compreender quais os aspectos dessa relação e como esses interferem na vida das professoras.

Sendo uma pesquisadora mulher quero não só escrever sobre gênero, falar sobre o feminismo ou sobre a opressão recaída em nós mulheres, fruto de uma sociedade sexista; para além disso, quero falar de uma história das mulheres que nos coloquem como sujeitos protagonistas e não apenas coadjuvantes das conquistas dos venerados homens. Sendo assim, tomando o conceito de gênero como categoria analítica, vemos surgir diferentes abordagens relacionadas aos estudos sobre as mulheres: a subordinação das mulheres, a divisão sexual do trabalho, os limites entre o público e o privado, a dominação masculina, entre outros.

Atualmente, no Brasil, observamos um avanço nas pesquisas relacionadas a gênero, apesar do cenário político atual. Porém, nas décadas de 80 e 90, quando esses trabalhos despontavam, estudos de gênero eram entendidos apenas como estudos da mulher ou sobre as mulheres. Compreende-se agora que não é possível construir conhecimento onde o objeto de análise seja somente a mulher, mas que deve existir um caráter relacional que abarque as estruturas sociais e construa estudos interseccionais abrangendo as dimensões de raça, classe, etnia, geração, entre outros. Nesse cenário, Segundo Donna Haraway (2004), cabe ao conceito de gênero a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher nos distintos contextos sócio históricos.

Sendo assim, já não é mais possível compreender homens e mulheres apenas a partir do biológico, nem tão pouco perceber as diferenças estabelecidas entre os sexos como puras consequências de anatomia. De acordo com Joan Scott (1995), o gênero passa a ser compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e como] um primeiro modo de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p.14). Portanto, a autora articula gênero com classe social, raça e etnia, revelando os jogos de poder e desigualdades nesses três patamares. De acordo com Santana Glícia Menezes Maia (2018), pensar trabalho e gênero requer pensar também na “abordagem do poder de uma forma geral, de como pode ser entendido e como pode servir de base analítica – pois o poder perpassa as relações sociais e estabelece formas de funcionar que são significativas para as mulheres” (MAIA, 2018, p. 45).

O lugar ocupado por homens e mulheres na divisão sexual do trabalho bem como os desdobramentos que se originam disso nos falam muito sobre as relações de poder instituídas na sociedade da qual fazemos parte. Destarte, embora haja um aumento no número de mulheres que se inseriram nos espaços de trabalho, não se registra ainda uma tangível

diminuição das desigualdades entre homens e mulheres. De acordo com Antunes (2009), apesar do aumento significativo do trabalho feminino nas últimas décadas, questões como valorização e direitos sociais tem andado na contramão desse processo.

Há um aumento significativo do trabalho feminino em diversos países avançados e também na América Latina, onde também foi expressivo o processo de feminização do trabalho. Esta expansão tem, entretanto, um movimento inverso quando se trata da temática salarial, onde os níveis de remuneração das mulheres são em média inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores, o mesmo ocorrendo em relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais. No Brasil, o salário médio das mulheres está em torno de 60% a 70% do salário dos trabalhadores. (ANTUNES, 2009, p. 52).

Ainda pensando sobre a desigualdade sexual no mundo do trabalho, Maria Cristina Aranha Bruschini (2005), em seu amplo estudo sobre a relação entre gênero e trabalho nos últimos dez anos, discorre sobre a situação da mulher nos espaços laborais, nas escolhas, nas horas trabalhadas e nas remunerações em diferentes áreas:

Finalmente, em todas as carreiras, persiste o diferencial de rendimentos entre um e outro sexo, exceção feita aos juízes e procuradores, que apresentam rendimentos bastante semelhantes para ambos os sexos. Para dar um exemplo, ganham mais de 20 salários mínimos mensais: 32% dos engenheiros, mas 17% das engenheiras; 19% dos arquitetos e 15% das arquitetas; 8,4% dos médicos e 7% das médicas; 29% dos advogados e 24% das advogadas. Esse mesmo padrão persiste desde a década de 1990, conforme se demonstrou em estudos anteriores. (BRUSCHINI, 2005, p. 553).

O poder ontológico às vinculações entre os sexos designou para a mulher o lugar de subordinação. Ao longo da história, alguns aspectos separam o que é de homem e o que é de mulher, determinando através do biológico não apenas quem faz o quê, mas também quem decide o quê, haja vista que tanto um quanto o outro desempenham papéis na esfera cultural, familiar, social e laboral. Entretanto, ao homem dá-se o papel de representação pública, ao passo que a mulher cabe o papel do espaço privado da família, o cuidar e organizar, o que favorece o aparecimento e poder masculino em detrimento da subordinação feminina.

Segundo Maria Helena Cruz (2005), ao considerar sobre o mundo do trabalho, é possível notar que no século XIX, o desenvolvimento do sistema capitalista teve como elemento central a divisão sexual do trabalho. Ainda de acordo com elas, a partir do século XX, o feminismo contemporâneo avança na teorização sobre essa divisão e questiona o conceito de trabalho, que até então havia sido citado apenas como trabalho produtivo, especialmente pela economia. O trabalho reprodutivo, ou trabalho doméstico, passa a ser inserido nas categorias de estudo a partir dos estudos feministas.

Utilizar a biologia na intenção de legitimar a divisão sexual do trabalho propaga o argumento de que a diferença entre o trabalho masculino e feminino está relacionado à

natureza biológica de cada indivíduo. Portanto, o homem forte e provedor é destinado ao público - a produção, enquanto a mulher, destinada ao privado – a reprodução, assim determinando também uma divisão entre o público e o privado, masculino e feminino, respectivamente.

A maciça inserção de mulheres no mercado de trabalho remunerado, na maioria das vezes voltado para o espaço público, tem causado grandes transformações sociais. Com isso, o paradigma da divisão sexual do trabalho tem contribuído para fomentar os debates acerca do trabalho da mulher no espaço público. Para Maria Helena Cruz (2005), as teorizações sobre a divisão sexual do trabalho compõem uma categoria de análise marxista que busca explicar as relações sociais de gênero e a divisão sexual presentes nas relações de trabalho. A autora segue discutindo como essas teorizações e construções viabilizam a produção social do espaço feminino indissociável e relacional entre casa e trabalho, e público e privado.

Para pensar a ocupação feminina devemos levar em consideração às reestruturações do mundo do trabalho a partir de pontos como globalização do capitalismo e divisão sexual laboral bem como as noções de patriarcado que interferem diretamente nas posições e papéis que as mulheres ocupam e desempenham na sociedade.

Para Terezinha Souza (2006), o patriarcado é um sistema de opressão/dominação, no qual os homens são considerados superiores e as mulheres inferiores. Tal sistema se fundamenta na divisão sexual do trabalho e na submissão do patrimônio, ou seja, mulher e filhos devem se submeter ao patriarca, o homem, provedor, relação essa que segundo a autora, atualmente se expressa como relação de amor. Já o capitalismo está fundamentado na divisão entre trabalho e capital, trabalho esse realizado por pessoas que vendem sua força e o capital encarnado naqueles que detém o poder de compra, estabelecendo então uma relação de interesse. Portanto, a autora relaciona a família (lócus do patriarcado) ao mercado (lócus do capital) como ambos sendo de caráter dominador, levando em consideração que as duas organizações exercem relações de poder sobre os indivíduos.

É fato que a masculinização e feminização de tarefas são associadas à construção do masculino e feminino de acordo com o tempo histórico e social de cada povo. Nesse sentido, nas sociedades patriarcais atividades masculinas são relacionadas à força física, raciocínio lógico, virilidade, enquanto as atividades consideradas femininas requerem paciência, doçura, cuidado, atenção, destreza. Sendo assim, a junção dos estudos de gênero a análise das relações sociais de trabalho possibilita uma melhor compreensão dessa realidade bem como a inserção

de outras variáveis como raça, etnia, classe, geração, haja vista que o mundo do trabalho é perpassado por todos esses marcadores.

O patriarcado é anterior ao capitalismo, no entanto, interessa-nos pensar as formas que o mesmo ocupa nesse sistema de produção, levando em consideração o objetivo de acabar com todas as formas de opressão que tecem e sustentam o modo de exploração capitalista. O sistema patriarcal está embasado em uma praxe que o legitima e se imprime de maneiras diferentes quando tratamos dos sujeitos sociais homem e mulher. Nessa distinção se estabelece o sexismo como uma fixação dos modos e padrões de vida estáveis que ordenam e controlam as maneiras de funcionamento de homens e mulheres no meio social.

Terezinha Souza define o sexismo como “um modo de estruturar subjetividades, relações econômicas, afetivas e eróticas, que reduz a riqueza humana e o campo de possibilidades, tanto de homens como de mulheres” (SOUZA, 2006, p. 99). Não é apenas o fator biológico que o define, mas as relações de procriação e família. Assim família, patriarcado e sexismo compõem o mesmo núcleo quando relacionados a importância da procriação e a regulação das relações familiares, dando lugar a uma hierarquia que coloca como representante da família o homem adulto, determinando que os demais membros se subordinem e dependam dele. A posição de poder é exercida por um homem, no entanto, a autora nos alerta que nem todos os homens do núcleo familiar são patriarcas, todavia que o patriarcado não ordena apenas o sexo, mas também as idades e as relações determinadas entre idade e sexo.

O sexismo é um sistema de classificação e, portanto, de exclusão e discriminação das mulheres, enquanto o patriarcado é um modo de produção e recuperação das forças vitais que reproduz a classificação por sexo e por idade. O meio natural de existência do sexismo é o patriarcado, o que significa que o domínio que os homens exercem sobre as mulheres tem suas raízes no domínio dos patriarcas sobre o patrimônio. (SOUZA, 2006, p. 99).

Apesar da divisão sexual do trabalho vir desde as sociedades pré-industriais, nessas havia apenas a divisão de funções, mas não a divisão geográfica do espaço de trabalho. Homens e mulheres exerciam suas funções no mesmo ambiente, elas trabalhavam na cozinha, nas fazendas, criavam seus filhos e conduziam os comércios de seus maridos, no entanto, com o advento da industrialização a vida das mulheres trabalhadoras passa por transformações.

A pré-industrialização se caracterizou pela criação de indústrias domésticas e familiares, na qual todos desempenhavam algum papel na confecção dos produtos. Essa forma de trabalho manteve a família trabalhando no mesmo espaço combinando a produção com as tarefas domésticas. No entanto, de acordo com Terezinha Souza (2006), com o advento das



indústrias domésticas a economia social foi afetada, o que conseqüentemente afetou as relações familiares. Aqueles que outrora dependiam unicamente da terra para sobreviver, agora já possuem outros meios, mesmo que em pequenas indústrias no interior da casa, todos podem desenvolver tarefas diminuindo a necessidade da terra.

Como já dissemos, anteriormente, o capitalismo sobrevive de suas revoluções, nesse sentido, não demorou para que as indústrias domésticas não dessem conta de atender o mercado e fossem suplantadas, adquirindo um caráter de trabalho executado por mulheres, levando os homens para trabalhar fora de casa e possibilitando que as mulheres continuassem em casa cumprindo suas atribuições com a reprodução. Quanto a isso, Terezinha Souza explica a importância do patriarcado dentro do meio de produção capitalista:

Nessa necessidade que o capital apresenta de constituir indústria, em locais separados do domicílio, se não houvesse a ideologia patriarcal, ter-se-ia que pensar em formas complexas, para escolher quem iria para a fábrica, quem ficaria em casa e quem se responsabilizaria pelas tarefas da produção ou da reprodução. Além do tempo enorme que essa escolha levaria, haveria sempre o risco de suscitar objeções de toda ordem. Entretanto, essa escolha já tinha sido feita, anteriormente, pelo patriarcado, internalizada e legitimada por homens e mulheres: a reprodução é tarefa das mulheres, por isto, a escolha se dá rapidamente, sem levantar maiores objeções – a não ser das contestadoras de sempre. (SOUZA, 2006, p. 104).

Tal separação ocorre pelo avanço das forças produtoras, as fábricas substituem as indústrias domésticas e dão origem a separação entre as forças de produção e reprodução. A principal atividade econômica passa agora a ser desenvolvida fora de casa, e as mulheres continuam realizando os trabalhos de cuidados com a casa, com os filhos e com os mais velhos. Tal separação, ocasiona a dependência da mulher, levando em consideração que agora todos da casa dependem do homem que trabalha fora. Mesmo posteriormente quando o capital se apropria também da força de trabalho de mulheres e crianças, o homem continua em seu papel de provedor principal, já que a remuneração paga aos demais é consideravelmente menor que a dele.

É necessário atentar para que também mulheres e criança acabaram saindo para o trabalho na fábrica, mas como o maior salário pago era para os homens, esses detinham o poder. E aqui novamente se revela a relação simbiótica entre capitalismo e patriarcado. O capital promove a separação entre público e privado (mulheres em casa e homens na fábrica), implantada por encontrar raízes sólidas no patriarcado que, por sua vez, prepara o campo para que, quando o capital necessite pagar salários menores para aumentar a extração da mais-valia, possa fazê-lo – sem contestação e algumas vezes sob aplausos – empregando mulheres e crianças, porque, afinal, o salário delas não é o principal. (SOUZA, 2006, p. 106).

No período pré-industrial, o trabalho das mulheres era colocado em igualdade com o trabalho dos homens, algumas inclusive cuidavam de propriedades próprias. No início do

século XIX, com a masculinização do trabalho, as mulheres foram expulsas da economia, da produção e do público, dando origem a um preconceito ao trabalho desenvolvido por elas. No entanto, toda essa exclusão era designada apenas as mulheres de classes mais abastadas, as mulheres pobres não só trabalhavam nas fábricas como sofriam com a forte exploração proveniente do modo de produção capitalista.

As constantes transformações nas estruturas capitalistas continuam a acontecer e atingir todos os setores da sociedade. O surgimento das novas estruturas tecnológicas desencadeadas no final do séc. XIX acabam por trazer de volta às mulheres alguns campos de trabalho como lojas, escritórios e magistério infantil. Todavia, tais transformações não se deram de um dia para o outro, nem tão pouco são originadas pela bondade dos homens de inserirem as mulheres de volta ao trabalho no espaço público. Tal retorno se explica pela necessidade que as novas tecnologias trazem de mão de obra especializada, o que requer um investimento em educação. No caso do magistério infantil, esse investimento seria dispensado, já que as mulheres eram especialistas em cuidar de suas crianças, não precisariam de formação, barateando os custos da mão de obra.

Essas mudanças refletem na maneira como o trabalho das mulheres é visto, agora o que antes era condenado passa a ser louvado e as mesmas começam a ter contato com outras mulheres gerando trocas sociais, o que caracteriza o início das lutas e reivindicações pela emancipação feminina. Contudo, é necessário lembrar que esse movimento emergente nesse período abrangia apenas as mulheres de classe média alta, afinal eram elas que ocupavam os cargos de empregos.

A entrada das mulheres no mercado de trabalho aos moldes do capitalismo não foi um processo fácil, pois diversos setores da sociedade defendiam que o ambiente fabril era adverso à honra feminina, por isso a expulsão e substituição das mulheres nas fábricas no início do séc. XX. No entanto, corroboramos com o pensamento de Heleieth Saffiotti (1981) ao refletir que as incumbências tradicionais relacionadas ao cuidado da casa e dos filhos constitui uma mão de obra que pode ser requisitada pelo mercado sempre que o mesmo julgar necessário como foi o caso do magistério infantil, secretariados e cuidados com idosos.

De acordo com Cristina Bruschini (2007), atualmente o mercado de trabalho brasileiro para mulheres apresenta avanços e retrocessos. Ao passo que há um aumento da participação feminina no mercado de trabalho, há também uma elevada taxa de desemprego das mulheres; se temos de um lado a ascensão em bons empregos e o acesso a carreiras e

profissões de prestígio por parte das mulheres escolarizadas, encontramos de outro, o domínio do trabalho precarizado e informal para as que não tiveram tanto acesso à educação formal.

Sobre isso Santana Glícia Menezes Maia (2018) diz:

Quanto à inserção profissional, encontra-se, de um lado, mulheres em profissões ditas superiores e de boa remuneração decorrentes dos processos de aprimoramento educacional e, por outro, trabalhadoras não qualificadas, não valorizadas socialmente, mal remuneradas formando amplo contingente que exerce ocupações mais rotineiras, repetitivas, que exigem menos ou nenhuma tomada de decisões – e, principalmente, são mulheres que mais se encontram em trabalhos temporários, de menor remuneração, desvalorizados, de tempo parcial, terceirizados e precarizados. (MAIA, 2018, p. 61).

Em seus escritos, Cristina Bruschini (2007) trata ainda sobre a questão da escolaridade. De acordo com a autora, o fato de as mulheres estarem tendo cada vez mais acesso à educação gera impactos significativos no mercado de trabalho. Segundo a pesquisa desenvolvida por ela, o nível de escolaridade das mulheres é superior aos dos homens, principalmente no ensino médio regular, no ensino profissional e técnico, bem como no nível superior. No entanto, a pesquisadora alerta também para as escolhas profissionais das mulheres que, de acordo com os dados trabalhados, continuam sendo preferencialmente áreas tidas como “femininas”, embora já haja um movimento de entrada em áreas tidas como redutos masculinos.

Quanto a isso Cristina Bruschini enfatiza:

Contudo as escolhas das mulheres continuam a recair preferencialmente sobre áreas do conhecimento tradicionalmente “femininas”, como educação (81% de mulheres), saúde e bem estar social (74%), humanidades e artes (65%), que preparam as mulheres para os chamados “guetos” ocupacionais femininos. Mas também é verdade que a parcela feminina nas universidades vem ampliando sua presença em outras áreas ou redutos masculinos, como a área de engenharia, produção e construção, na qual aumentou de 26% para 30% a presença das estudantes na década considerada. (BRUSCHINI, 2007, p. 549).

A fim de consolidar sua análise sobre a inserção das mulheres em meios profissionais além do que ela chama de “guetos femininos”, a autora lança mão de dados em sua pesquisa que abrangem algumas carreiras profissionais anteriormente dominadas pela presença masculina.

A primeira observação que deve ser feita em relação a essas carreiras é a consolidação da presença feminina entre esses profissionais, ao longo da década de 90. Na categoria dos engenheiros, por exemplo, a participação das mulheres, que era de 12% em 1993, atinge 14% em 2004. Entre os arquitetos, a fatia feminina é bem mais substantiva. Na mesma data, mais da metade da categoria (54%) é composta de mulheres, dado que consolida a tendência de feminização da profissão, uma vez que as mulheres já ocupavam cerca de 52% dos empregos dessa área em 1993. Também entre os médicos a progressão se confirmou: 41,3% da categoria é composta de mulheres em 2004, ante 36% em 1993. Em todos os grupos da área jurídica – advogados, procuradores, juízes, promotores e consultores jurídicos – não foi menos significativo o incremento de mulheres. (BRUSCHINI, 2007, p. 551).

Tais observações sobre as escolhas de carreiras e quais portas se abrem ou são abertas pelas mulheres para a entrada no mercado de trabalho, dialoga diretamente com nossa pesquisa ao tratarmos das carreiras docentes. No período pesquisado para este escrito, a prefeitura municipal de Acarape contava com um quadro constituído por 83% de mulheres professoras, estando em sua maioria atuando nas séries de educação infantil e Fundamental I. Indagadas sobre o fato da rede de ensino municipal de Acarape ser composta em sua maioria por mulheres, obtivemos respostas interessantes.

Aqui tem muitas contratadas por que o município tem um déficit de professoras concursadas por passar muitos anos sem concurso público. Isso acarreta um número maior de contratos que acabam também sendo mais baratos ao município. Quanto à questão de ser mulher, eu nunca tinha parado pra prestar atenção, parece ser algo comum, né? A tia ser mulher, principalmente na educação infantil, é difícil pro homem ser professor de criança pequena que demanda outros cuidados além de ensinar. (Professora B, 2021)

Baseados nessa resposta, podemos refletir sobre duas questões: primeiro pensar sobre o fato de a rede ser composta majoritariamente por contratadas e, junto a isso, o grande período de tempo em que o município não realiza um concurso público, assim, enfatizando a precarização das trabalhadoras, que por serem temporárias estão a mercê da gestão municipal. Nesse sentido, presenciamos, no referido município, a reprodução das novas formas de organização trabalhistas, que se expandiram para além das fábricas e atingiram o sistema educacional tornando – o espelho das reformas implantadas no mundo empresarial.

A segunda questão se coloca na premissa do ser natural a mulher estar designada aos espaços escolares, bem como as séries iniciais. Quando a entrevistada fala em “cuidados além de ensinar” ela se refere à relação estabelecida entre a criança e a professora, relação de cuidado, como de parentesco, consequentemente evidenciando que existe uma forte associação entre o trabalho docente e características concebidas pela sociedade como femininas. Expressões de afeto, cuidado, carinho e sensibilidade rondam essa profissão, como se o fato de ser mulher já garantisse as características necessárias para exercer a docência.

Sobre isso, Camila Neves e Caetano pontuam:

As mulheres que lecionavam eram chamadas de leigas e os discursos dos positivistas apregoavam que estas deveriam ocupar o lugar dos homens do magistério, como uma extensão do papel de mãe, por seu altruísmo e superioridade moral e espiritual; instruindo as crianças com valores sociais e morais corretos. Na verdade, elas levariam para a sala de aula aspectos da vida no lar, do trabalho doméstico e da maternagem e passariam a ser vistas como segunda mãe ou tia. (CAETANO E NEVES, 2019, p. 255).

As transformações ocorridas nas últimas décadas do século. XX colaboraram para o aumento do trabalho feminino. Questões como queda na taxa de natalidade, maior expectativa de vida feminina, somados a um aumento do número de famílias chefiadas por mulheres possibilitaram não apenas o crescimento da atividade laboral feminina, mas também o acesso a novas oportunidades de trabalho. Entretanto, a despeito de todas as mudanças, de acordo com Cristina Bruschini (2007), as mulheres permanecem como principais responsáveis pelos cuidados dos filhos e atividades domésticas corroborando para uma sobrecarga de trabalho e uma dupla jornada para as mulheres que trabalham fora de casa.

Esta pesquisa tem como um de seus objetivos refletir sobre como a precarização dentro dos espaços de trabalho afetam a vida das professoras pesquisadas. Assim, quando indagadas sobre a carga de trabalho docente, muitas citaram dupla ou por vezes tripla jornada de trabalho, levando em consideração à soma dos horários destinados à escola, às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos, bem como as horas atribuídas às aulas particulares de reforço, atividade que algumas desempenham em busca de uma renda complementar.

Sobre isso, vejam o que nos diz a professora A:

É complicado por que parece ser um trabalho em tempo integral, eu vou pra escola pela manhã, volto na hora do almoço e preciso fazer alguma coisa pra comer, meu filho me ajuda, agora ficou mais fácil por que ele já cresceu, quando era pequeno era mais difícil, são 12 anos nessa rotina. Vou pra escola a tarde e a noite dou aula de reforço de 17:30 h as 20:30 h da noite. A hora que eu faço as coisas em casa é fim de semana, mas as vezes sobra trabalho da semana... (risos)... é muito trabalho, tu sabe, mas é isso mesmo, tem que ser. (PROFESSORA A, 2021)

Tal discussão é necessária e ganha espaço nessa pesquisa ao passo que todas as entrevistadas são mães de família, algumas casadas e possuem a jornada do trabalho produtivo e reprodutivo. De acordo com Cristina Bruschini (2007), os primeiros estudos sobre trabalho feminino, no Brasil, focaram apenas no trabalho de produção desenvolvido fora de casa, desconsiderando o fato de que o lugar que a mulher ocupa na sociedade é também determinado pelo seu papel na família. Esse campo de estudos ganha novos horizontes quando passa a articular produção e reprodução, pois, para a mulher, a vivência do trabalho majoritariamente vai se dar na relação e combinação desses dois setores.

O papel desempenhado pela mulher na esfera familiar é utilizado pelo capital aproveitando as características dos seres sociais homem e mulher dentro do sistema patriarcal. Conforme Souza (2006), o patriarcado determina a racionalidade ao homem e a emotividade às mulheres e naturaliza as competências femininas. Nesse sentido, quando o capitalismo se apropria dos saberes da mulher para determinadas funções, como o magistério por exemplo,

lança mão das definições patriarcais afirmando que os conhecimentos femininos vêm de casa, portanto não necessitam de uma formação específica para uso, tornando-as menos valorizadas.

Quanto à relação entre as esferas de produção e reprodução do trabalho feminino Souza (2006) reflete:

Quanto à flexibilização das mulheres, no processo de produção de riquezas (mundo do trabalho), repete apenas a flexibilização ocorrida na reprodução (mundo doméstico), em que as mulheres têm não só que dar conta de tarefas tão díspares como fazer comida, limpar, lavar e passar roupas, para os demais membros da família, como educar os/as filhos/as, cuidando da construção do seu caráter, da moral e da ética, bem como da educação sentimental deles/as. E ideologicamente todas essas tarefas são desvalorizadas, vistas como não importantes, dessa forma a mulher incorpora uma imagem de si como não importante, visto que sua atividade não o é, isto é, as mulheres vêm a si mesmas como sem importância, o que, quando transposto para o mundo público, para o reino do capital, ajuda a compor um quadro de desvalorização do valor do/a trabalhador/a, caracterizando submissão ao outro. (SOUZA, 2006, p. 315).

Posto isso, entendemos que há a necessidade de uma renegociação e partilha no que tange às responsabilidades domésticas. Sorj (2004 apud MAIA, 2018) chama esse mecanismo de contrato sexual. Atualmente, ainda as tarefas e responsabilidades no âmbito doméstico correspondem às mulheres, para a autora isso torna a inserção no mercado de trabalho desigual para homens e mulheres, afinal “as mulheres quando entram no mercado não estão livres, da mesma maneira que os homens, para o trabalho contratado e o fazem a partir de uma posição inferiorizada pelo trabalho doméstico” (SORJ, 2004, p. 144 apud MAIA, 2018, p. 60). Assim, tal renegociação propõe uma divisão igual de tarefas domésticas entre homens e mulheres, abrangendo todos os adultos que compartilham a mesma casa.

Levando em consideração a forte associação que a sociedade patriarcal estabeleceu entre o trabalho docente e as mulheres, entendemos que o magistério está atrelado às questões de gênero. Durante a expansão do capitalismo, a docência foi entendida como atividade que envolvia cuidado com os outros, tornando-se então uma extensão da casa das mulheres trabalhadoras, por essas características foi um trabalho socialmente aceito para mulheres. No próximo tópico, discorro sobre como se deu o processo de feminização da docência no Brasil, para termos uma melhor compreensão dessas relações.

### **3.1 Entrada das Mulheres na Docência**

A construção do conceito de gênero recebeu e ainda recebe contribuições e influência de diversas áreas do conhecimento como filosofia, sociologia, história, antropologia,

linguística, psicologia, entre outras que buscam compreender as variabilidades dos comportamentos sociais baseados no masculino e feminino. No entanto, de acordo com Cláudia Vianna (2013), a área da Educação foi uma das mais resistentes à integração desse conceito.

No final da década de 1980, grande parte dos estudos na área da Educação no Brasil não incluía o recorte de gênero. Algumas publicações constatavam que as áreas de pesquisa sobre gênero e sobre Educação se desenvolviam separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos de parte a parte (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990; ROSEMBERG ; AMADO , 1992). No caso da investigação educacional, a presença majoritária das mulheres na composição do magistério subsumia-se à utilização do masculino genérico como referência às professoras. (VIANNA, 161, 2013)

Na década de 90, a produção sobre o tema na área de educação apresentou um tímido crescimento. Apesar de acanhado, o diálogo entre diversos (as) autores (as) passou a incitar críticas a comportamentos tradicionais naturalmente associados a homens e mulheres, determinados de acordo com o biológico, e as afirmações sobre corpos, características e diferenças sociais passaram a ter cada vez mais embasamento na perspectiva sociocultural.

Se apropriar do conceito de gênero enquanto categoria de análise interseccional, relacionando-o ao mundo do trabalho nos auxilia na compreensão do sistema trabalhista em que estamos inseridos (as). Ao tratarmos especificamente de trabalho docente nos deparamos ainda com uma cultura androcêntrica fortemente instalada no interior das instituições de ensino, o que, por sua vez, resulta na desigualdade da relação sexual do trabalho, desigualdade essa representada por rebaixamento salarial, estratificação da carreira docente, assédio no ambiente de trabalho, maiores cargas horárias, entre outras questões.

Quanto a isso, Jane Almeida (1998) reflete:

Atualmente, a História das Mulheres constitui um campo de estudos bastante privilegiado, mas, as mulheres, enquanto profissionais do ensino, têm sido constantemente relegadas ao esquecimento. Tal paradoxo revela-se na História e na História da Educação, disciplinas que, segundo Nóvoa, permanecem atreladas aos cânones historiográficos inventados no século XIX e que não levam em consideração que a predominância feminina no ensino profissional, desde o século passado, e as diferenças entre os sexos, denominadas relações de gênero na crítica feminista contemporânea, constituem-se importantes focos de análise. (ALMEIDA, 1998, p. 25).

Claudia Vianna (2013) nomeia a entrada das mulheres na docência como a feminização do magistério. Segundo a autora essa feminização se dá “como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério” (VIANNA, p. 164, 2013). As salas de aula se configuram como primeiro espaço de trabalho para mulheres brancas, de classe média e portadoras da “feminilidade idealizada para essa classe” (VIANNA, p. 164, 2013). É importante lembrar

que o papel da professora na sociedade patriarcal se assemelha bastante ao da mãe, está inserido no âmbito do amor, do zelo, do cuidar do outro.

Quanto a isso, vejamos o que diz Guacira Louro:

A educação das mulheres seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontra em seus próprios anseios e necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. (LOURO, 2004, p. 447).

Por muito tempo, as mulheres (nos referimos aqui exclusivamente às mulheres brancas de classe média alta, que foram as primeiras a ingressar no magistério), viveram sob imposições masculinas, sendo assim a sociedade patriarcal idealizou uma mulher dócil, pura, cujo papel social era voltado para o lar. Por um longo período, a educação escolar foi destinada somente para os homens e ministradas por eles também, ao passo que quando as mulheres começam timidamente a se inserirem no processo educacional, a formação dada a elas era diferente da formação dada a eles.

As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos noções de geometria; para as meninas: bordado e costura. (LOURO, 2004, p. 444).

Os sujeitos responsáveis por garantir a educação das crianças deveriam possuir caráter ilibado. Mesmo já tendo sido conquistado o direito de estarem na escola para as meninas, os assuntos estudados ainda eram determinados de acordo com o sexo do estudante. Como podemos ver, baseados nas palavras de Guacira Louro (2004), a leitura, escrita, quatro operações e doutrina cristã eram ensinados comuns a todos, porém, aos meninos era ensinado também geometria, enquanto às meninas era ensinado bordado e costura. Essa diferença, ao final, resultava também em uma diferenciação salarial que garantia aos homens um maior salário pelo ensino da geometria, diferenciação essa que seria perpetuada entre os homens, haja vista que apenas os meninos poderiam aprender tais ensinamentos.

De acordo com Renata Rosa (2011), as primeiras mulheres a serem inseridas no processo educacional foram as de classe social alta, filhas de fazendeiros e comerciantes. As meninas pertencentes às classes sociais mais baixas só tiveram acesso à escolarização quando foi interessante ao país devido aos ideais de progresso e modernização. A autora também salienta que as mulheres negras e indígenas só tiveram acesso à educação muito tempo depois das mulheres brancas. No entanto, vale frisar que essas mulheres negras, indígenas,



pertencentes às classes mais baixas da população, excluídas do processo educacional, já estavam de alguma forma inseridas nos processos trabalhistas, mesmo que não fizessem parte ativamente do mundo do trabalho enquanto sujeitos reconhecidos.

A entrada das mulheres no magistério aconteceu lentamente, acompanhando a inserção das meninas nos processos educacionais, pois a educação das meninas tornou-se responsabilidade das mulheres. Segundo Jane Almeida (1998), foi a necessidade de professoras para ensinar as meninas que possibilitou a entrada das mulheres no ensino como profissionais. A profissão docente se adaptou- às características que a sociedade historicamente impôs as mulheres, dito isso, estudos sobre a história dessas mulheres no campo educacional são relevantes e pertinentes. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento da autora ao dizer que:

Entre mulheres e educação, o que sempre se esculpiu nas vidas femininas foi um entrelaçamento de destinos incorporando sujeitos históricos aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente àquilo que elas desejavam, aliando ao desempenho de um trabalho remunerado as aspirações humanas e afetivas que sempre lhes foram definidas pela sociedade. Registrar essa história feminina no campo educacional tem sido a tentativa de estudiosos do tema, mas estes ainda são bastante reduzidos. Recuperar a trajetória das mulheres no magistério se configura, num momento em que a profissão é absolutamente feminina, em tirar da obscuridade as professoras que se encarregam no país, há mais de um século, da educação fundamental, apesar das notórias dificuldades enfrentadas por elas, como mulheres e como profissionais. (ALMEIDA, 1998, p. 26).

Segundo Guacira Louro (2007), a proclamação da Independência também contribuiu para esse processo de entrada das mulheres nas instituições educacionais. Os discursos de modernização precisavam andar lado a lado com a educação, a fim de afastar a imagem de um Brasil atrasado. De acordo com a autora, nessa época haviam algumas escolas espalhadas pelo país, embora ainda em maior número para meninos, já existiam também para meninas, até então o número de homens ainda era superior ao número de mulheres.

A entrada de mulheres no magistério brasileiro não pode ser vista apenas como a presença do corpo feminino nesses espaços. A feminização docente deve ser vista a partir das relações de classe e gênero, levando em consideração que esse foi um dos primeiros espaços de trabalho aberto para as mulheres de classe média que possuíam as características necessárias para tal emprego. Porém, também eram mulheres que participavam da luta pela abertura do mercado de trabalho e maior participação feminina na esfera econômica.

Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar - pelo menos esse era o discurso oficial do período. Para as mulheres que vislumbraram a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional, mesmo que isso

representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão. (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Dar às mulheres a responsabilidade de educar as crianças foi uma proposta defendida por políticos e intelectuais brasileiros ancorados na herança cultural lusitana. Para os portugueses, a condição da mulher era a de permanecer relegada ao lar e aos cuidados com filhos e marido, e que tal trabalho jamais poderia ser remunerado. Assim, o magistério se apresenta como uma oportunidade para as mulheres levando em consideração que a docência se apresenta como uma extensão ao lar, uma continuação dos cuidados destinados aos outros.

A partir do momento em que a mulher passa a ser vista como guardiã da família, nos anos iniciais do século XX, a instrução feminina passa a ser desejável, apesar de ser mantida dentro dos limites estabelecidos pelos homens. Nesse cenário, o magistério se configurou como espaço adequado para que as mulheres como regeneradoras da sociedade entrassem em um campo de trabalho como professoras.

Para Jane Almeida (1998), a educação e profissionalização, conquistadas pelos movimentos liderados por mulheres da elite intelectual e econômica, acabaram se tornando mais um mecanismo de opressão. Apesar das mudanças, os homens ainda detinham o poder econômico e político, assim se apropriaram do controle educacional e criaram regras sobre a instrução feminina, bem como limitaram seu ingresso nas profissões. Nos espaços escolares, criaram os currículos educacionais e relegaram as mulheres ao que a autora chama de “guetos femininos”, disciplinas como: culinária, etiqueta, economia doméstica, entre outras.

A educação das mulheres passou a ser a continuidade da casa. Enquanto aguardavam os casamentos, elas se preparavam para deixar ser ignorantes e passar a ser esposas educadas, cultas e guardiãs do lar alicerçadas nos moldes da Igreja Católica. Sobre essa realidade, Guacira Louro (2004) nos diz:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescidas de elementos que pudessem torna-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de representa-lo socialmente. (LOURO, 2004, p. 446).

Ainda em consonância com Jane Almeida (1988), a feminização do magistério se dá no momento em que o campo educacional passa a se expandir graças ao discurso progressista no país, sendo a educação o caminho para tal progresso. No entanto, na realidade, o que se via era o abandono das escolas ao longo das províncias e a falta de professores com boa

formação. Em resposta a isso, o governo brasileiro lançou, em meados do século XIX as primeiras escolas normais para formação de professores.

Segundo Guacira Louro (2004), a criação das escolas normais tinha como objetivo formar professores e professoras, porém, com o passar do tempo, foi se evidenciando uma presença maior de mulheres no curso, em detrimento do número de homens. A autora aponta que várias escolas, em diferentes regiões do país, também observaram esse movimento, tendo o número de mulheres em formação maior que o número de homens. Guacira Louro (2007) relaciona esse movimento a dois fatores: o aumento no número de vagas para professoras nas escolas, e ao processo de urbanização e industrialização, que permitiu aos homens terem acesso a outros tipos de trabalhos, que foram em busca de melhor remuneração.

No entanto, esse processo não se deu de forma fácil e linear, precisamos lembrar que as mulheres ainda eram vistas como seres de baixa intelectualidade, portanto, dar a elas a responsabilidade de educar e preparar crianças que seriam o futuro da nação, era visto por muitos como insensatez. Por outro lado, havia também o argumento de que as mulheres eram cuidadoras “naturais”, sendo assim, nada mais óbvio que dar a elas a responsabilidade de cuidar e educar os filhos, garantindo assim que elas também não se afastem de sua missão principal, cuidar das crianças e educá-las.

Baseado nesse discurso do cuidar, a profissão docente passou a cada vez mais ser associada à mulher, esse discurso ganhou tanta força que foi utilizado para justificar a saída dos homens desse campo de trabalho. Entretanto, o magistério passou a ser visto como uma tarefa de doação e entrega. Mais uma vez, a sociedade conseguiu ligar as questões trabalhistas ao sexo, exigindo das professoras características tidas como tipicamente femininas: paciência, afetividade, doação, saber cuidar, entre outras. A predição que relaciona a docência feminina como um ato de doação e amor foi tão persistente que perdura até hoje, tendo uma forte participação nos discursos que resultam na desvalorização e precarização do trabalho docente.

Paulo Freire, em sua discussão sobre a concepção da professora como tia, fala sobre a construção do estereótipo da professora como parente, legitimando o pensamento de escola como extensão do lar. Essa estratégia, além da intenção de garantir que as mulheres se doassem ao trabalho, visava também mantê-las dóceis como boas tias, “quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve” (FREIRE, 1997, p. 9).

Ser professora, na visão das mulheres, era garantir mais prestígio que em outras profissões como parteiras, governantas, costureiras. Sendo assim, mesmo a remuneração

sendo baixa, muitas mulheres preferiam o magistério, pois, além de garantir um salário melhor que essas outras profissões, também lhes garantia mais liberdade para circular por espaços públicos e adquirir conhecimento. O magistério foi para mulheres também uma forma de sustentarem a si e as suas famílias, afinal, mesmo sendo muito presente o discurso do homem provedor, o que acontecia de fato é que muitos homens não conseguiam sozinhos sustentar a casa.

Renata Rosa (2011), baseada em Rabelo (2007), traz outro fator da feminização, segundo as autoras esse processo também foi impulsionado por questões políticas. Para que se fosse possível expandir a educação, era necessário que o governo gastasse menos com os professores, no caso as professoras já recebiam salários menores e os homens fariam maior resistência à diminuição salarial. Sendo assim, as mulheres assumem esse cargo e o governo consegue diminuir os salários baseado no discurso que a alma feminina possui vocação natural para essa profissão, que é baseada no princípio de doação.

A característica de mais mulheres que homens na docência se mantêm ao longo dos séculos XX e XXI e culmina com a constatação de maioria absoluta de mulheres a partir da década de 1990. Logo, esse fator está diretamente relacionado às dinâmicas do mercado de trabalho, embasado pela divisão sexual do trabalho e as ditas profissões femininas. De acordo com Claudia Vianna (2011), a utilização do conceito de gênero, enquanto categoria analítica, nos possibilita compreender os elementos tradicionalmente associados às desigualdades que definem a condição feminina.

A feminização do magistério trouxe consequências a essa profissão. Dentre elas, a figura presente da mulher e a internalização da sociedade como um campo direcionado para os corpos femininos, principalmente, quando tratamos de séries iniciais. Tal fato ainda está enraizado nas questões biologizantes disseminadas no início do processo de feminização, que ligava a docência às características tidas socialmente como predominantemente femininas. No entanto, embora haja atualmente um amplo leque de profissões onde as mulheres atuam, inclusive com remunerações e condições melhores de trabalho, a presença feminina no magistério continua a ser predominante nos levando a crer que para além das questões iniciais que levaram as mulheres ao magistério outros fatores devem contribuir para tal escolha.

As mulheres permaneceram no magistério apesar da ampliação dos leques ocupacionais por força do progresso, da industrialização e da tecnologia. E, por paradoxal que possa parecer, um número significativo gostando do que faz, acreditando e resistindo criativamente, o que permite considerar que a dimensão humana comporta uma variada e extensa gama de análises que não podem deixar de envolver o universo profissional das professoras e das suas vidas no magistério, ao aliar dados da realidade com a pregnância de aspectos da subjetividade, os quais, por

sua vez, compreendem também os desejos e as emoções de cada ser humano na sua luta cotidiana. (ALMEIDA, 1998, p. 30).

As mulheres entram no campo da docência carregadas por esse discurso, ao mesmo tempo em que os homens saem, baseados na mesma afirmação. No entanto, atualmente a presença masculina volta ao espaço escolar brasileiro. De acordo com o INEP, a divisão sexual do trabalho nos mostra uma maioria de mulheres atuando na Educação Infantil com 97,9% de professoras. O Ensino Fundamental se apresenta com 90,8% de mulheres nos anos iniciais e 73,5% nos anos finais. No Ensino Médio encontramos um número de 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8%. (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

Analisando esses dados, é perceptível que nos níveis educacionais que oferecem melhores condições de trabalho, como: melhores salários, prestígio e maiores remunerações tende a ter a presença de mulheres diminuída, evidenciando que a feminização do magistério não deve ser encarada como uma mera composição sexual da categoria, mas, para além disso, tornar evidente elementos tradicionalmente associados às desigualdades que definem a condição feminina. No passado, os homens abandonaram o exercício da docência em busca de melhores condições de trabalho e maior remuneração. Atualmente, pode-se dizer que há um retorno, porém, nos níveis mais elevados de ensino ou mesmo em cargos de gestão ou administração escolar.

#### 4 ENTRE IDEALIZAÇÕES E REALIDADE: O TORNAR – SE PROFESSORA

O processo de reestruturação produtiva, que acontece no Brasil desde o final da década de 1980, vem causando grandes alterações no mundo do trabalho, evidenciando a flexibilização dos contratos trabalhistas e contribuindo para a precarização das condições de trabalho. O cenário descrito afeta todos (as) os (as) trabalhadores (as), abrange os setores públicos e privados, atinge também aos (as) docentes, que são o foco dessa análise.

Apesar de muitos compreenderem os processos de trabalho e educação como universos distintos, Frigotto (2010) afirma que o sistema capitalista sempre subordinou os processos educativos, desde sua estruturação até atualmente, aos interesses do capital. Nesse sentido, o (a) professor (a), como um (a) trabalhador (a) não está imune às modificações advindas do mundo do trabalho e do atual mundo globalizado.

De acordo com Amanda Moreira da Silva (2018), para entendermos a nova configuração do trabalho docente, dentro da atual crise estrutural do capitalismo, é preciso partir do pressuposto que:

O trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas e, embora possua especificidades, apresenta características comuns a outras atividades do mundo do trabalho. Portanto, precarização, flexibilização, trabalho temporário e formas atípicas de trabalho são características pertinentes, inclusive, ao trabalho docente. (SILVA, 2018, p. 211).

Diante disso, é necessário compreender como se dá a organização do trabalho docente e suas interfaces para chegarmos ao entendimento sobre a precarização do referido setor. É preciso conhecer a totalidade dos fatos que envolvem as condições laborais da categoria, qual o ritmo de trabalho empregado, qual o valor do salário, as formas de remuneração a quantidade de horas que compõem a jornada de trabalho, se existe ou não apoio de órgãos sindicais. A somatória dessas características auxiliará na compreensão da onda de precarização das condições de trabalho docente que vivemos atualmente.

Apesar de estar inserida no contexto dos modos de produção capitalista, a ação educativa nas escolas possui também algumas particularidades, que a diferem do trabalho para o capital. De acordo com Paro (2018), o trabalho na produção capitalista adquiriu a condição de trabalho forçado, levando em consideração que o (a) trabalhador (a) só se submete a ele por ser a única forma disponível de se ter acesso aos meios de produção, sendo assim a única forma de garantir sua subsistência, tornando o recebimento do salário o principal interesse do (a) trabalhador (a). No entanto, ao tratarmos da categoria docente, o objetivo principal do (a)

trabalhador (a) não pode se esgotar apenas no interesse pelo salário, embora necessite do mesmo para sobreviver.

Vejamos o que o autor nos diz sobre isso:

A coisa é bastante diferente quando se trata do professor, especialmente na escola pública fundamental. Embora ele também tenha o interesse no salário, porque não pode sobreviver sem ele, sua motivação não pode esgotar-se aí, sob pena de sua produtividade ficar seriamente comprometida. O fato de que o aluno só aprende se quiser e de que, portanto, o professor precisa levá-lo a querer aprender exige que este, desde o início, se envolva pessoal e politicamente com o seu objeto de trabalho, não podendo consistir num mero executor de tarefas, apenas para conseguir seu salário. Neste sentido, seu trabalho não discrepa apenas do trabalho capitalista, mas, de modo geral, de todo trabalho que permite a seu executor uma relação de exterioridade com o objeto de trabalho. (PARO, 2018, p. 102).

Paro (2018) continua sua explanação tratando ainda sobre a relação professor–aluno e levando em consideração que a mesma não acontece de forma passiva, mas que está sujeita a uma interação entre ambos.

Num trabalho qualquer, o trabalhador (individual ou coletivo) imprime sua ação de transformação no objeto de trabalho, o qual *resiste* de forma passiva (como objeto) a essa intervenção, deixando-se plasmar num novo produto. No caso da educação, não. A ação do educador não se dá de uma forma exterior, como quem transforma o objeto de trabalho e este se deixa transformar no produto. Aqui, o educador oferece condições para que o educando aprenda, e este *reage* ativamente, participando como *sujeito* (orientado por sua vontade) da elaboração do produto. (PARO, 2018, p. 103).

Nesse sentido, professor (a) e aluno (a) atuam como sujeitos em constante diálogo afetando assim a condição do docente enquanto trabalhador (a), integrando a ele além das funções técnicas necessárias à profissão, a função política do ato de ensinar. Destarte, há ainda de se estabelecer o respeito às subjetividades e à democracia para que os diálogos possam se efetivar. Tais condições são imprescindíveis para que a atividade pedagógica se concretize, pois, “as ciências da educação mostram que sem diálogo não há aprendizado, logo, não há ensino.” (PARO, 2018, p. 104).

Indagada sobre a relação professor-aluno estabelecida em sala de aula, a professora A comenta:

Por incrível que pareça, para mim, a parte mais fácil é essa. Trabalhar com a coordenação escolar, lidar com a secretaria de educação tudo é mais pesado, mas estar na sala com eles é melhor. No meu primeiro ano aqui peguei uma turma difícil, 6º ano, ninguém queria, jogaram pra novata (risos). Eu consegui uma boa relação com eles, sempre tem aquele mais danado, mais difícil... as crianças aqui são muito carentes, o segredo é a gente fazer eles quererem aprender. (Professora A, 2021)

Diante do exposto, conseguimos observar a relação entre as reflexões de Paro (2018) sobre o trabalho docente e o que a professora coloca como uma das atribuições do ser docente. Segundo ela, o segredo é fazer os (as) estudantes quererem aprender. Nesse sentido, o trabalho do (a) professor (a) não se restringe a apenas passar o conteúdo e esperar que os

(as) alunos (as) aprendam, antes de tudo é preciso estimulá-los (as) a aprender. Deste modo, o (a) professor (a) se difere dos (as) outros (as) trabalhadores (as) individuais ou coletivos e adquire também o sentido político em sua função.

Para Saviani (2007), existe um vínculo estreito ontológico – histórico na relação entre trabalho e educação. Sendo ambas atividades essencialmente humanas, elas emergem quando o indivíduo é obrigado a produzir sua própria existência agindo sobre a natureza e adaptando-a a si. Tal ação se configura como trabalho. Entendamos um pouco sobre a reflexão que o autor faz da relação ser humano e trabalho.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse sentido, entende-se que a existência humana é produzida pelo próprio indivíduo através do trabalho. Segundo Saviani (2007) o sujeito aprende a ser humano enquanto se forma, a partir de um processo educativo, portanto “a origem da educação coincide com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)”. Daí a intrínseca relação entre trabalho e educação. A humanidade aprende a produzir sua existência produzindo-a, ou seja, a partir da experiência se dá a aprendizagem.

O advento da divisão social em classes contribuiu ativamente para o processo de separação entre trabalho e educação. O aprender fazendo, comum nas sociedades comunais primitivas, já não funcionava para a nova configuração da sociedade de classes. De acordo com Lukács, em seu “sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados a transformar objetos naturais em valores de uso” (LUKÁCS, 2011, p. 47).

A divisão entre proprietários e não proprietários e o surgimento da propriedade privada tornou possível que os donos da terra pudessem viver do trabalho alheio. Tal processo atingiu a educação e gerou uma divisão de ensinamentos. A classe proprietária passou a ter uma educação condizente com a sua posição, centrada em atividades intelectuais, exercícios físicos e ensinamentos militares. Em contrapartida a classe dos não proprietários permaneceu com a educação assimilada ao processo de trabalho.

Para Saviani (2007) a nova forma educacional se estabelece:

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar



para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007 p. 155).

A escola, originária da antiguidade, passou por inúmeros processos de continuidades e rupturas até se apresentar na configuração que a conhecemos atualmente enquanto espaço separado dos processos de produção.

Como assinei em outro momento (Saviani, 1994, p. 162), a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. [...] Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções (SAVIANI, 2007, p. 157).

O modo de produção capitalista faz surgir um novo arranjo no mercado econômico. A produção excedente possibilitou a intensificação das trocas e modificou a estrutura social. A partir disso surge uma valorização da cultura intelectual, onde teoricamente todos deveriam saber ler, nesse cenário a escola emerge como detentora do conhecimento, espaço capaz de viabilizar o acesso à intelectualidade. A revolução industrial intensificou o processo educacional e determinou uma nova organização social.

À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p. 159).

A industrialização e os processos de maquinaria impuseram um patamar mínimo para a qualificação geral, assim qualquer um (a) que tivesse o mínimo conhecimento em operar as máquinas estava apto (a) para trabalhar. Portanto, era importante garantir uma base de ensino para os (as) trabalhadores (as). Entretanto, a educação direcionada à classe trabalhadora foi um ensinamento básico, primário, enquanto aos pertencentes às classes dominantes, que se dedicavam aos trabalhos intelectuais, tinham acesso ao amplo domínio de teorias a fim de formar os filhos das classes dominantes para atuarem nos diversos setores dirigentes da sociedade. O processo de divisão de classes e trabalhos está firmemente entrelaçado a separação no setor educacional.

Sobre isso Saviani (2007) reflete:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 159).

Apesar dos avanços e retrocessos que o processo educacional sofreu, ao longo do tempo, a separação ainda existe e, nos últimos anos, tem ganhado fôlego novo e se colocando cada vez mais. Atualmente, essa separação se expressa, além de outras maneiras, também na divisão entre escolas públicas e privadas e suas diferenças latentes. Enquanto em uma temos salas superlotadas, crianças sem acompanhamento e, muitas vezes, sem o devido apoio familiar, pouca ou nenhuma estrutura, além de precisa seguir os cronogramas de ensino determinados pelo governo; na outra, tem limites de alunos por sala de aula, apoio familiar, boa infraestrutura e programas educacionais próprios. Tal resgate histórico entre trabalho e educação se faz necessário para auxiliar na reflexão sobre uma das poucas características que ambas as escolas apresentam em comum: a precarização docente.

Dentro das metamorfoses do trabalho docente a precarização não se manifesta apenas por baixos salários ou contratos que não garantem seguridade social. Dessa maneira, vai além disso e se dá principalmente pelas condições e as relações de trabalho que acarretam na desvalorização, desrespeito e falta de prestígio, que assolam o magistério brasileiro. Existem inúmeras formas de precarização que circundam a profissão docente, essas podem apresentar-se sozinhas ou cumulativas. Nesse sentido, o foco desse escrito se debruça sobre as profissionais instáveis, ou seja, aquelas que possuem como único vínculo seus contratos temporários.

A precarização docente, como já evidenciamos, não se apresenta sob forma única; ao contrário, ela se apresenta de maneiras distintas às trabalhadoras e aos trabalhadores do setor público. Apesar das professoras e dos professores estáveis também sofrerem formas de precarização, a mesma se apresenta de forma mais acentuada entre docentes instáveis que vivenciam condições mais desprovidas de direitos e instabilidade evidenciados pelos contratos temporários.

A situação das trabalhadoras e dos trabalhadores docentes do serviço público brasileiro se agrava ao passo que não existe uma legislação única que embase os direitos desses sujeitos. Assim, de acordo com Amanda Moreira da Silva (2018) a regulamentação dos planos de carreira, as formas de contratação e as questões salariais não são homogêneas e dependem de negociação, ou seja, está relacionada com a força das organizações sindicais,

dos movimentos políticos e outras vertentes que possam gerar enfrentamento coletivo às instâncias políticas. Portanto, municípios pequenos, como é o caso de Acarape-Ce, que não possui uma organização sindical ativa e seus enfrentamentos políticos variam de acordo com quem está no poder, tem a “liberdade” de determinar através de leis e decretos municipais sob quais condições suas professoras e seus professores devem trabalhar.

Indagada sobre como se sente em relação ao contrato temporário, a professora F reflete:

É uma situação complicada né? Você sabe, essa inconstância, a falta de apoio e saber que a cada ano tem que começar tudo de novo, a seleção, as vezes a gente muda de escola, é difícil trabalhar assim. Aqui as escolas particulares assinam a carteira, dá mais segurança, mas em compensação paga muito mal, o município não paga o piso, mas paga um pouco mais. Do ano que a gente ta falando, 2018, não pagava o salário mínimo, era de acordo com a formação mas nem com pós ganhava o salário. O prefeito de agora mudou, é um salário por 100 horas pra todo mundo. (PROFESSORA F, 2021).

Ainda sobre a questão salarial a professora D comenta a respeito da situação vivenciada normalmente nos inícios dos períodos letivos:

O que acontece é assim, a gente é contratada e começa a trabalhar em fevereiro, se as aulas começam dia 10, quando vai receber, recebe pelos dias trabalhados entendeu? O mês não é completo. Ai quando os alunos estão de férias, volta em agosto, nós só recebemos salário em setembro, por que agosto que era pra receber julho, a gente não recebe por que, de acordo com a prefeitura, não trabalhamos. (Professora D, 2021)

No Brasil, cada município ou estado decide sobre a remuneração de sua classe docente, o que conseqüentemente gera diferentes condições de trabalho e uma grande desigualdade salarial. Cada município pode criar seus planos de carreiras e salários independentes do piso salarial estabelecido. Há ainda a possibilidade de adoção de políticas que tenham como base o mérito e a produtividade, ou seja, o pagamento do salário pode ser feito mediante comprovação do desempenho docente. Somada a situação salarial, a precarização também se apresenta pela ausência de vínculos empregatícios seguros.

Sobre isso Amanda Moreira da Silva (2018) reflete:

Esses tipos (ou ausência) de vínculos, muitas vezes são encarados pelos docentes como um trampolim para a construção de uma carreira, mas, na realidade, acabam se tornando uma instabilidade permanente. Assim, em sua vigência, esses contratos acabam atingindo estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho de forma bárbara. E isso é o que estamos presenciando hoje, no Brasil, com o número de professores temporários, eventuais e com algumas tendências de precarização (terceirização, pejetização e uberização) que fazem com que os docentes sejam impedidos de vivenciarem uma vida laboral dotada de algum sentido. (SILVA, 2018, p. 214).

Atualmente a precarização tem adentrado nas redes públicas e se intensificado através das formas de contratações instáveis, trabalhos temporários e baixos salários

produzindo uma massa de docentes que, apesar de estarem no serviço público, andam na contramão da segurança e estabilidade que o setor público deveria gerar. Amanda usa o termo “precarizado professoral” (SILVA, 2018, p. 215) para nomear essa massa que tem entrado na carreira docente através de contratos precarizados e que está sujeita a fragilização das relações de trabalho ao assumir vínculos empregatícios tão instáveis.

Sobre o termo a autora explica:

Chamamos de precariado professoral por considerarmos que uma grande parte dos professores possui uma condição diferenciada dos demais docentes que atuam no setor público. Portanto, a necessidade de definir os limites gerais do precariado nos obriga a diferenciá-los dos professores estáveis-formais, sendo estes últimos aqueles grupos concursados, que possuem os direitos trabalhistas, e, por isso mesmo, tendencialmente mais estáveis – ainda que formalmente – da classe professoral. (SILVA, 2018, p. 215).

Para a autora, a maioria das pessoas que estão em empregos temporários, está em precarização, pois recebem salários bem menores, se comparados aos estáveis que desempenham função similar. Adotamos o mesmo termo para nos referir à classe de professoras contratadas no município de Acarape-Ce, por entendermos que tais características se adaptam a elas. Questionadas sobre o que significa precarização as professoras respondem:

Pra mim precarização é não dar apoio ao trabalho que a gente faz, pagar salários baixos quando a gente sabe que deve receber mais, até porque o piso salarial já é baixo né? (PROFESSORA A, 2021)

Eu acho que a precarização vai acontecendo aos poucos sabe, é a soma do dia – a – dia, primeiro é o salário que a gente precisa aceitar, ai depois vem uma escola sem estrutura, ai uma mãe ou pai que não ajuda, a professora começa a ter que tirar dinheiro do próprio bolso par ajudar nas coisas da escola, e por ai vai, é um conjunto. (PROFESSORA C, 2021)

Levando em consideração os relatos, percebemos que não há uma preocupação em expressar o que se entende por precarização tratando de forma intelectual e conceituando o termo embasado em referências teóricas. Mas há o entendimento do termo na prática pela vivência do processo, o que não quer dizer que as professoras não entendam a teoria do termo, ao contrário, elas entendem e discutem sobre, no entanto, cotidianamente na escola, o que está em jogo é a prática pela prática. A situação de precarização é vivenciada, não idealizada.

Tratando de remuneração salarial entre as classes de docentes concursadas e contratadas no referido município podemos ver uma enorme diferença. Uma consulta feita aos contracheques das professoras, disponíveis no portal da transparência, em agosto de 2021, mostra que, enquanto as professoras contratadas recebiam um salário mínimo (1.100 R\$) por 100 horas trabalhadas, as professoras concursadas recebiam de 2.903,03 R\$ a 8.324,12 R\$, por poder acumular funções e ter um plano de cargos e carreira respeitado. Se levarmos em

consideração o período definido para essa pesquisa, 2018 a 2020, essa diferença se mostra ainda maior porque que no referido período as professoras contratadas recebiam menos de um salário mínimo por 100 horas trabalhadas.

Sobre essa questão a professora C responde:

Nós sabíamos que quem era concursado recebia muito mais que nós, mas depois desse negocio de transparência, que a gente agora pode ver como você me mostrou é assustador, aquela hora que você ri pra não chorar, por saber que essa pessoa ai com salário tão bom, as vezes não faz metade do meu trabalho. Tem gente ai nessa lista que já está afastada há tanto tempo que eu nem lembro, é isso mas se eu pensar só nisso eu tenho que procurar outro emprego né? (PROFESSORA C, 2021)

Vivenciamos um período em que o número de trabalhadores tem crescido exponencialmente e a geração de empregos não acompanhou esse crescimento, o fenômeno em questão gera uma sobra de trabalhadores que não conseguem se estabilizar no mundo do trabalho ou que se submetem a diversas formas de trabalhos precários. Essas condições contribuem para que boa parte desses trabalhadores, inclusive professoras e professores, principalmente, aqueles em início de carreira, aceitem as condições de contratação que o sistema impõe.

Identificamos o precariado professoral como sendo a fração mais mal paga e explorada dos professores brasileiros, em geral certificada, em sua maioria jovem, em busca de um primeiro emprego no magistério público, em início de carreira ou ainda não formados e que desenvolvem vínculos de trabalho precários; distinto do professorado estável-formal, concursado, que tem organização sindical e possui acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além da perspectiva de carreira profissional. (SILVA, 2018, p. 217).

Tratando especificamente do caso acarapense, os editais de contratação de professores seguiram o mesmo padrão entre os anos de 2018 a 2020. Entre os critérios de contratação havia um período mínimo de formação exigido nos cursos de licenciatura ou pedagogia para investidura no cargo. O item IX do ponto 2.4 do edital de seleção de 2020 discorre sobre a qualificação mínima exigida de 1066 h/a (quarto semestre) para investidura do cargo. Para alguns, a abertura de vagas para professoras e professores que ainda não haviam concluído sua formação aparentava ser uma oportunidade de trabalho e um meio de se inserir na carreira. No entanto, tal abertura representava uma maneira de obter mão de obra barata quando a gestão municipal se reserva o direito de pagar 550,00 R\$ por 100 horas trabalhadas a esses profissionais.

Sobre isso, vejamos o que diz a professora D:

Eu entrei na prefeitura no sexto semestre do curso, Acarape, na época era a única prefeitura que aceitava graduandos. Eu recebia 550,00 R\$, tirando o desconto da previdência sobrava 490,00 R\$, isso em 2018. Eu trabalhava 100 horas semanais na escola, muita gente dizia que era bom, por que era uma oportunidade, e era mesmo.

A questão é que na hora de definir o salário, o fato de eu não ser formada ainda contava, mas pra definir o trabalho não contava, eu assumi uma turma como todas as outras formadas ou não. (PROFESSORA D, 2021).

Igualmente ao pensamento de que exigir qualificação mínima de quatro semestres pode aparentar uma oportunidade de trabalho, o fato de algumas professoras contratadas no município estarem trabalhando a períodos longos, como no caso da entrevistada C, que atua no serviço público como contratada há seis anos também causa a falsa sensação de estabilidade. Entretanto, a cada ano essas professoras precisam passar pelo processo seletivo, que compreende a entrega de currículo e entrevista, bem como podem ser alocadas em qualquer escola, não sendo necessariamente a escola em que atuaram no ano anterior, o que impossibilita um trabalho contínuo e a criação de laços. Além dessas questões, as professoras ainda precisam lidar com os apadrinhamentos políticos, pois é costumeiro no município que os vereadores eleitos entreguem listas com nomes a serem contratados, aquelas que não possuem relação com alguém do poder legislativo sofre uma insegurança maior.

Sobre isso a professora C reflete:

Eu já estou aqui há 6 anos, antes da prefeitura eu era do particular, fiquei lá 8 anos, saí por que a escola fechou. Todo ano é a mesma coisa, além da gente não ter salário em fevereiro porque somos demitidas em dezembro, em janeiro tem todo aquele processo que a gente já conhece, entrega aquele monte de papel, depois vai pra entrevista. Se tiver sorte de ter quem te segure você fica na mesma escola, se não é rezar pra ser selecionada nem que seja pra começar tudo de novo. É assim, e olha que eu sou boa, (risos), mas você sabe como é, tem que ter o padrinho. (PROFESSORA C, 2021)

Assim, o termo de “precariado professoral” (SILVA, 2018) se coloca em nossa realidade levando em consideração as características que se apresentam: alta taxa de rotatividade entre as escolas, baixos salários e condições ruins de trabalho. As professoras pesquisadas vivem a insegurança social e sabem que seus contratos não garantem estabilidade financeira. Para além disso, ainda precisam arcar com as más condições de trabalho e a falta de estrutura em que as escolas se apresentam, como nos revela a professora A “exigir que demos boas aulas é fácil, difícil é dar o suporte que a gente precisa pra isso.”

O vínculo empregatício estabelecido pelo município de Acarape é denominado temporário. Essa relação de trabalho é permitida por lei, no entanto, estados e municípios tem se utilizado dela em ampla escala e de forma a negligenciar seu real objetivo, que é atender a uma necessidade temporária e especial do serviço público por um período que não ultrapasse dois anos. Assim, a exemplo da professora C e tantas outras que já atuam no município há tanto tempo, passando anualmente por processos seletivos, percebemos que essa via de contratação adquiriu um caráter permanente.

Na prática, os editais de contratação do município têm validade estabelecida de acordo com o período letivo; assim, a cada ano é lançado um novo edital com o mesmo objetivo de suprir carências no corpo docente efetivo da rede municipal de ensino. Essa forma de agir tem a intenção de burlar a legislação federal e faz com que contratações, que deveriam ser eventuais e emergenciais, tornem-se constantes. Tal situação enfatiza a relação incerta que essas professoras tem com o universo laboral e evidencia a precarização a qual são submetidas.

Quanto a isso Amanda Moreira da Silva (2018) diz:

A rotatividade dos professores temporários é muito alta, pois estes profissionais dependem de novas convocações a cada início de ano letivo, a partir das demandas da rede, para ser novamente admitido. Assim, não há uma continuidade do trabalho pedagógico nem a criação de vínculos profissionais ou institucionais, pois cada novo ano letivo que se inicia representa uma incógnita na vida profissional do professor temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontratado. Situação esta que tem grandes chances de incidir negativamente sobre a qualidade do ensino ministrado nas redes públicas de ensino. (SILVA, 2018, p. 223).

Portanto, de acordo com a autora, o professor temporário “é um potencial desempregado, pois, ao ser dispensado de suas funções, em geral ao término do ano letivo, fica sem trabalho, e, conseqüentemente, sem salário, à espera de recontração” (SILVA, 2018, p. 224). Essa realidade é vivenciada no município de Acarape, baseados na fala citada anteriormente das professoras C e D, que descreve a demissão que todas sofrem no final do ano letivo, sendo recontraçadas (ou não) no início do período letivo seguinte. Essa desvinculação gera um mês sem remuneração, haja vista que nessa modalidade as professoras só recebem pagamento mediante trabalho realizado.

Durante o período dessa pesquisa, tem sido vislumbrada a relação direta entre as práticas desempenhadas nas salas de aula e as condições em que se estabelecem o trabalho docente. Assim, observamos que quanto mais precárias são as condições, mais comprometida fica a qualidade da educação.

Indagadas sobre suas profissões, se estão realizadas ou não, além das dificuldades enfrentadas, as professoras relatam:

Sou realizada sim. Muito embora a remuneração seja insuficiente, ser professora foi algo que me despertou para a vida e o cotidiano da sociedade. Me fazendo ver que o papel do professor vai para além dos muros da escola... comparado com a vida acadêmica é como se a docência fosse um projeto de extensão, capaz de modificar a realidade ao seu entorno. No entanto há o baixo salário, infraestrutura inadequada e insuficiência de material de trabalho. (PROFESSORA A, 2021)

Existe uma enorme falta de materiais didáticos, tem também a falta de interesses dos alunos, falta de comprometimento dos pais, baixos salários. Eu estive por dois anos na profissão, entendi que não era o que eu queria pra mim. (PROFESSORA B, 2021)

Eu sou realizada por que vejo gradativamente meus alunos aprendendo, mas o que desmotiva é a falta de valorização financeira, não recebemos o piso salarial. As escolas não possuem infraestrutura adequada. Muitas vezes retiramos do próprio bolso para dar uma boa aula. (PROFESSORA C, 2021)

Eu gosto da minha profissão, no entanto as questões trabalhistas nos desmotivam, temos que lidar com uma enorme falta de apoio e de investimentos do governo. (PROFESSORA D, 2021)

Mediante esses relatos, conseguimos perceber que há um misto de realização e insatisfação que acompanham o cotidiano daquelas que não desistiram da profissão. A realidade acarapense é permeada de situações que colocam à prova a escolha pela carreira docente.

Inês Teixeira (1998) acentua a diferença entre as jornadas de trabalho das professoras e das mulheres de outras categorias profissionais. De acordo com a autora, as docentes encaram uma jornada de trabalho tripla, uma vez que além dos trabalhos realizados na escola há também as tarefas escolares que são realizadas em casa como planejamento e confecção de materiais, bem como o trabalho doméstico, que mesmo para as que tem ajuda de terceiros, são elas as responsáveis pela administração desses serviços. Indagadas sobre isso, as professoras comentaram sobre a carga de trabalho e as horas destinadas ao planejamento das aulas:

Que o trabalho é muito todas nós sabemos né, a gente trabalha 200 horas na escola, tem quem trabalhe só um turno ai vai dar 100 horas mensais, por semana tem um dia de planejamento que não é suficiente então a gente leva pra casa. Em casa tem marido, filho, a casa pra arrumar, comida pra fazer, meu marido faz umas coisas divide tarefas e eu ainda fico cansada imagina quem não tem com quem dividir. (PROFESSORA B, 2021)

Quanto ao planejamento, eu consigo planejar os quatro dias de aula na escola, o problema é confeccionar o material. Por que a série que eu ensino tem a etapa da acolhida e da apresentação do tema da aula, normalmente a gente precisa elaborar um jogo, uma coisa mais atrativa pras crianças entenderem o assunto, e fazer esses materiais leva tempo e dinheiro, somado a isso tem os afazeres da casa, eu não tenho filhos e já sinto que não tenho tempo pra nada. (PROFESSORA E).

Observando as respostas dadas pelas professoras, podemos refletir sobre como essa relação entre o trabalho desempenhado na escola e o trabalho realizado em casa, que muitas vezes é invisibilizado, afeta diretamente a saúde dessas mulheres, podendo ocasionar além do cansaço físico e mental doenças conhecidas como doenças ocupacionais como problemas na voz, problemas ortopédicos, problemas de saúde mental, ou mesmo o que Carolina Baruel de Moura (2013) vai chamar de mal-estar docente.

A autora, baseada em Esteves (1995), nos traz um termo que evidencia a situação atual do professor, o “mal-estar docente”. Essa expressão pode ser utilizada para descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor devido às mudanças



sociais aceleradas. Nosso cotidiano está marcado por um momento de desencanto em que uma parte da sociedade não valoriza e não respeita a educação.

Esse sentimento de descontentamento, além dos fatores atuais que estamos vivenciando como perseguição a professores, construções de paranoias relacionadas a ideologias nas escolas, enfim, todos os ataques que a educação tem recebido, é o cenário fruto da passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, que muito prometeu e pouco cumpriu. Esse sistema massificado implica em um aumento quantitativo de alunos e professores que não é acompanhado pela solução dos problemas qualitativos. A junção desses fatores resulta em um desencontro do (a) professor (a) em relação ao significado do seu trabalho.

Para Esteves (1995) a demanda de trabalho docente vem aumentando gradualmente. O (a) professor (a) precisa, além de ter domínio sobre o conteúdo a ser ensinado, ser facilitador (a) da aprendizagem, organizar os trabalhos em grupo, cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos (as) alunos (as), orientar sobre integração social e educação sexual, dar atenção especial aos (as) alunos (as) portadores de algum tipo de deficiência para que se integrem a sala de aula, muitas vezes transmitir valores básicos, que deveriam ser de responsabilidade da família, além de se relacionar com as diversas fontes de informação as quais os (as) alunos (as) têm acesso a fim de usá-las como aliadas no processo de aprendizagem.

Além do leque de atividades descritas acima, o (a) professor (a) está sujeito (a) às críticas e ao sentimento de abandono da educação pela sociedade. O fato de a massificação da educação não ter surtido o efeito de produzir a igualdade social, causa um impacto na relação docente - comunidade, pois, todos os problemas da educação passam a ser culpa do (a) professor (a). A baixa valorização social aliada à dificuldade de encontrar empregos com bons salários contribuem para precarização intensa desses profissionais.

Quanto ao mal-estar docente Carolina Baruel de Moura (2013), baseada em Souza e Leite (2011), escreve:

A expressão mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência. A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada. [...] A grande contribuição de Esteve encontra-se no destaque de seu estudo às condições sociais do trabalho, retirando o foco da análise do professor, enquanto indivíduo isolado na sala de aula, para colocá-lo na organização do trabalho na escola e no entorno social em que ela se encontra. (MOURA 2013 apud SOUZA e LEITE 2011).

Diante disso, fica evidenciado como as condições de trabalho precárias prejudicam não somente o desempenho laboral das professoras temporárias, mas afetam também suas vidas pessoais, sua saúde e suas relações fora da escola.

#### **4.1 Entre precarização e proletarização: as situações vivenciadas pelas professoras temporárias de Acarape durante a pandemia da Covid-19.**

Como evidenciamos na introdução dessa dissertação, ao longo do processo de escrita, foi-se delineando a importância de abordarmos o período inicial da pandemia da COVID-19, no Brasil, com a intenção de compreendermos a situação vivenciada pelas professoras temporárias da rede de ensino acarapense durante esse espaço de tempo. Assim, essa sessão se incorpora a dissertação para colaborar com a reflexão acerca das muitas mudanças e experiências metodológicas vivenciadas por essas professoras durante a Pandemia da Covid-19 em Acarape-Ceará.

Nessa perspectiva, sobre o contexto pandêmico em questão, acrescenta-se que, em dezembro de 2019, foi detectado pela primeira vez em Wuhan, na China, o Sars-Cov-2, novo corona vírus, causador da doença Covid-19. Nesse momento, até então não se sabia as consequências que ainda enfrentaríamos mais de dois anos depois.

Estudos indicam que provavelmente a transmissão para os seres humanos aconteceu por via zoonótica<sup>4</sup>, ou seja, transmitida de outros animais para os seres humanos. Ainda não se sabe exatamente quando, como e onde surgiu o vírus, apesar de atualmente já termos acesso a algumas explicações para esse fenômeno. Entre humanos, a transmissão se dá por via direta, de pessoa para pessoa, por meio de gotículas expelidas pelo nariz ou pela boca de pessoas infectadas; ou por via indireta, ao mantermos contato com objetos anteriormente infectados.

Sendo um vírus de tão fácil transmissão, logo a doença identificada primeiramente em Wuhan, se espalhou pelo mundo levando a OMS a declarar a Covid-19 como uma pandemia, em 11 de março de 2020. Entende-se por Pandemia, de acordo com a OMS, os efeitos transnacionais de proliferação de uma doença. No caso do novo coronavírus, entre três a quatro meses após o primeiro caso ser detectado, já vivíamos uma contaminação mundial.

Na tentativa de controlar a contaminação em massa, evitar o aumento de mortes e retardar os colapsos nos sistemas de saúde, os principais órgãos de saúde internacionais

---

<sup>4</sup> Informação retirada do site Politize! Acessado em 02/09/2021. <https://www.politize.com.br/covid-19-um-ano-de-pandemia/>

passaram a indicar o isolamento social como meio de prevenção à doença. Na ausência de vacinas ou tratamentos eficientes, e diante do alto potencial de infecção do vírus, o distanciamento social se mostrou a forma mais potente no controle da contaminação. Assim, em meados de março de 2020<sup>5</sup>, ainda que com variações de medidas entre os estados, o Brasil acatava a indicação e iniciava as medidas de isolamento social.

Em território brasileiro, a crise sanitária do novo Coronavírus atingiu e interrompeu o andamento de todos os setores da nossa sociedade, causando impactos inclusive na área da Educação. Diante dessa realidade, e com a paralisação das atividades educacionais presenciais desde março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em abril de 2020, um documento com diretrizes para orientar as escolas de educação básica e as Instituições de Ensino Superior durante o período pandêmico. Tal documento foi elaborado em concordância com o Ministério da Educação e carrega orientações e sugestões para todos os níveis de ensino.

O referido documento indica normas excepcionais inicialmente para o ano letivo de 2020, inclusive dispensando o mínimo de 200 dias letivos, porém, mantendo a carga horária mínima de oitocentas horas. Nesse contexto, programam-se as atividades não presenciais com a finalidade de evitar um possível retrocesso na aprendizagem e a perda de vínculo com a escola, o que geraria evasão e abandono.

Assim, no dia 16 de março de 2020, no Ceará, foi lançado o primeiro decreto estadual, publicado no Diário Oficial da União<sup>6</sup>, implementando o isolamento social e determinando a suspensão de aulas presenciais:

Considerando o aumento do número de casos suspeitos e a confirmação de casos de contaminação pela COVID-19 no Estado do Ceará, Considerando a necessidade de adoção de normas de biossegurança específicas para os casos suspeitos e confirmados de COVID-19, objetivando o enfrentamento e a contenção da disseminação da doença, Decreta:

Art. 1º Fica decretada situação de emergência em saúde no âmbito do Estado do Ceará, em decorrência do novo coronavírus (COVID-19). (...) Art. 3º Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias: (...) III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março;

<sup>5</sup> É importante frisar que o governo Federal brasileiro não se mostrou adepto ao isolamento social, inúmeras vezes o então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro foi a público demonstrar sua insatisfação com as medidas, proferindo falas que diminuíam e distorciam a gravidade da pandemia.

<sup>6</sup> Todos os decretos assinados pelo governador do Estado do Ceará encontram-se disponíveis em uma página específica do Governo do Estado no link: <https://www.ceara.gov.br/decretos-do-governo-do-ceara-com-aco-es-contr-a-o-coronavirus/> - acessado em 07/09/2021.

A esse primeiro decreto se somariam muitos outros que mantiveram as medidas de restrição e isolamento, bem como mantendo a suspensão das aulas da rede pública. De tal maneira que o decreto que autorizou o retorno presencial para as escolas, podendo utilizar 100% da capacidade das salas de aulas, só foi lançado em 18 de setembro de 2021.

Art. 5º Permanecem liberadas, nos mesmos termos e condições, as atividades presenciais de ensino já anteriormente autorizadas, ficando ampliada para 100% (cem por cento) a capacidade de alunos por sala, em todos os níveis e atividades de ensino liberados, observado o distanciamento mínimo previsto em protocolo sanitário e garantida a opção pelo sistema híbrido, nos termos deste artigo.

§ 1º O retorno à atividade presencial de ensino se dará sempre a critério dos pais e responsáveis, devendo os estabelecimentos oferecerem aos alunos a opção pelo ensino presencial ou remoto, parcial ou integralmente, garantida sempre aos que optarem pelo sistema remoto a qualidade do ensino e a escolha pela forma de avaliação, remota ou presencial, proibida qualquer diferenciação no tocante ao critério avaliativo entre aqueles que optarem pela avaliação remota ou presencial.

§ 2º As atividades a que se refere este artigo deverão ser desenvolvidas preferencialmente em ambientes abertos, favoráveis à reciclagem do ar, além do que deverão respeitar o distanciamento, os limites de ocupação e as demais medidas sanitárias previstas em protocolo geral e setorial.

Após a suspensão das atividades presenciais, a SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará) lançou as diretrizes que regeriam o período de suspensão das aulas presenciais. De acordo com tais diretrizes, foi entendido, como condição fundamental para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem, que as escolas tivessem autonomia ao escolher a melhor forma de trabalhar nesse período, levando em consideração a realidade de cada Instituição Escolar.

Nessa perspectiva, o Ceará iniciava o trabalho com as atividades remotas em todas as instituições escolares das redes municipais e estaduais, bem como nas escolas particulares e nas Instituições de Ensino Superior. No entanto, atualmente, já conseguimos identificar que as estratégias de ensino remoto têm limitações e não atendem às necessidades de todos os alunos e professores, sendo os últimos levados por vezes à exaustão tendo sua carga horária de trabalho triplicada.

A este respeito, temos o seguinte relato da professora C (2021):

Quando estávamos trabalhando normal, na escola, a gente trazia trabalho para casa sim, claro, acho que não existe professora que não traga trabalho pra casa. Mas... agora tá muito pior porque o trabalho e a casa é como, uma coisa só, entende? A gente dá a aula no horário, mas precisa estar disponível todo o resto do dia, é como se fosse um turno direto 24 horas, tem aluno que tira dúvida, tem mãe que liga, às vezes chega tarefa de madrugada, isso fora as horas que a gente passa planejando e estudando pra entender como fazer as crianças aprenderem assim, é coisa de louco... (risos) a gente ri pra não chorar e ainda tem gente que diz que nós professoras estamos ganhando pra ficar em casa de folga. (PROFESSORA C, 2021).

Assim como o resto do mundo, a cidade de Acarape não estava preparada para enfrentar as tragédias trazidas pela pandemia. No âmbito educacional, a paralisação das atividades presenciais e a migração para o ensino remoto evidenciou as mazelas educacionais nos levando a visualizar com mais ênfase o baixo investimento educacional e a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente.

Após o primeiro decreto estadual ser lançado, a Prefeitura Municipal de Acarape seguiu o protocolo recomendado e suspendeu as atividades da secretaria de educação por 15 dias. Durante esse prazo foram criados os documentos já citados aqui que definiram as diretrizes a serem adotadas pelas escolas a fim de manter ativo o ano letivo de forma remota.

Iniciou-se então provavelmente o maior desafio já enfrentado pelo município, como organizar e efetivar a manutenção das atividades educacionais de forma remota? Como atender a comunidade estudantil com o auxílio da tecnologia, em um município onde os sistemas tecnológicos das escolas são precários e com uma comunidade em que parte da população não tem acesso à internet?

Sabemos que há inúmeras dificuldades e obstáculos dentro de uma escola, porém, segundo Elenice Morais e Silmara Carvalho:

[...] a ferramenta tecnológica é uma possibilidade mediante o contexto do processo de ensino e aprendizagem, não é o ponto principal, mas é uma máquina de grande importância que pode e deve auxiliar o professor e os alunos no processo de ensino e aprendizagem. (MORAIS e CARVALHO, 2021, p. 282).

De acordo com os autores, as ferramentas tecnológicas podem contribuir na construção dos saberes escolares e facilitar a inovação dos velhos modelos pedagógicos. Essa questão já vem sendo pontuada há tempos, tanto no chão das escolas quanto nos grandes fóruns para discutir os rumos da educação no Brasil. No entanto, seja por falta de investimento financeiro ou por falta dos processos de formação continuada dos professores, o acesso à tecnologia (computadores, redes de internet, e outros aparatos necessários) não é uma realidade de muitas escolas municipais brasileiras.

Diante disso, a chegada da pandemia acelerou a necessidade de efetivar o uso de tecnologias para a manutenção das aulas. Nesse viés, professores (as), escolas, estudantes e famílias vivenciaram um novo cenário precisando adaptar-se emergencialmente, o que dificultou ainda mais a manutenção e qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A realidade do sistema educacional acarapense é a de que, até pouco tempo atrás, antes do início da pandemia, nem todas as escolas possuíam acesso à internet, algumas possuíam apenas um computador que era utilizado somente para serviços essenciais. As que

tinham acesso à internet eram financiadas pelos (as) professores (as), junto com os (as) demais funcionários (as) da escola que rateavam entre si o valor para manter o serviço. De acordo com essa realidade, muitos (as) docentes não eram familiarizados (as) com questões tecnológicas básicas e precisaram se reinventar para conseguir levar adiante suas aulas.

Vejamos, sobre isso, a seguinte fala da professora C:

Na escola em que eu trabalho tem um notebook, um projetor e uma impressora, a internet somos nós que pagamos por que facilita a pesquisa nos planejamentos, quando não tinha nós planejavamos em casa, mas tinha que ir para escola também então, ou usava o celular com os dados móveis, ou usava só o livro didático, ou levava trabalho para casa. Esse é o máximo de “tecnologia” que conhecíamos nas aulas. Muitos de nós nem prepara aulas com essas coisas por que precisa agendar pra pegar, às vezes não tá funcionando direito e a gente tem medo de atrapalhar o planejamento. (PROFESSORA C, 2021).

Nos passos iniciais para a manutenção das aulas foi decidido que cada professor faria um grupo no aplicativo *whatsapp* com os pais e estudantes de suas respectivas turmas, o qual ficaria sob sua responsabilidade e, a partir disso, as atividades seriam realizadas em modo remoto. Assim, se fez, as professoras criaram seus respectivos grupos e através deles mantinham contato com os (as) estudantes, enviavam tarefas, vídeos explicativos, algumas gravavam os próprios vídeos outras enviavam vídeos disponibilizados no *you tube*, que tratavam sobre os assuntos a serem explorados na aula, com isso, recebiam as devolutivas por meio de fotos que garantiriam a presença do (a) aluno (a) na lista de frequência.

As atividades citadas são produzidas pelas professoras de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação em consonância com o Programa PAIC – Programa de Alfabetização Na Idade Certa, uma política educacional do Estado do Ceará, instituído pela Lei nº 14.026/2007, de cooperação junto aos municípios com a finalidade de apoio na alfabetização dos alunos até o final do segundo ano do ensino fundamental, além de viabilizar a formação continuada docente. É importante ressaltar que o Programa PAIC tem como foco as propostas didáticas para alfabetização e contempla as áreas de português e matemática. Nesse sentido, as demais áreas, que já são minimamente trabalhadas dentro dos currículos escolares nas aulas presenciais, passaram a ser mais negligenciadas no ensino remoto.

Quanto a isso a professora D relata:

Eu sou professora de História, geografia e artes no ensino fundamental I, nas aulas presenciais já é difícil se responsabilizar por essas disciplinas nesse nível de ensino por que nós só temos um dia na semana para dar o conteúdo das três disciplinas. No modo remoto ficou pior, a gente envia as tarefas e algum vídeo ou texto pra explicar o assunto, mas a criança que já tinha dificuldade em entender a diferença entre as disciplinas na sala de aula, agora ela já não sabe mais, só sabe que nesse dia não tem aula de matemática e português. (PROFESSORA D, 2021).

Aqueles (as) que não tinham acesso à internet precisavam ir até à escola para buscar as apostilas enviadas pelo governo do estado. Os primeiros meses foram bastante confusos, quem morava nas localidades, mas tinham filhos (as) matriculados (as) nas escolas da sede, precisava se deslocar para buscar as apostilas e encontrava dificuldades no transporte, devido ao isolamento social. Era constante ouvir reclamações dos pais que não conseguiam ensinar as tarefas dos (as) filhos (as), muitos não sabiam ler, outros precisaram se manter trabalhando e não tinham tempo. Diante disso, o retorno dos (as) estudantes aos (as) professores (as) foi se tornando cada vez mais difícil e escasso ao longo do primeiro semestre de atividades remotas.

De acordo com Narjara Bezerra, Antônia Veloso e Ribeiro (2021, p.4), a questão do avanço das tecnologias no âmbito educacional não é recente. No entanto, elas não receberam atenção apropriada, prova disso são as inúmeras dificuldades encontradas em decorrência das aulas remotas. Os autores, referenciando Leite e Ribeiro (2012), tratam ainda sobre o tempo necessário para que o (a) professor (a) domine o campo tecnológico e possa usar isso a seu favor. Para que isso aconteça, se faz necessário um conjunto de coisas: uma boa formação acadêmica; que a escola possua uma boa estrutura física e material que garanta o uso dessas tecnologias; investimento governamental em capacitações para os (as) docentes entre tantos outros pontos que não dependem exclusivamente da boa vontade do (a) professor (a) em se reinventar diante da pandemia.

Dessa forma, basta um olhar atento às escolas da rede pública para notar que a maioria não oferece as condições necessárias à implementação tecnológica nas aulas. Deparamo-nos ainda com os processos de formação continuada deficientes que gera um dos principais entraves no uso das tecnologias, a falta de conhecimento.

Ainda, conforme Narjara Bezerra, Antônia Veloso e Ribeiro (2021) “a precariedade de estrutura e recursos tecnológicos nas escolas aliado a uma formação que não contempla práticas pedagógicas no uso das tecnologias, certamente trouxe um desafio ainda maior na realização de aulas remotas”. (BEZERRA, VELOSO e RIBEIRO, 2021, p. 6).

Essa realidade pode ser observada no âmbito educacional de Acarape. No programa de formação continuada, o (a) professor (a) é compreendido (a) como receptor (a) e executor (a), que visa cumprir currículos e metas. As formações são direcionadas a repassar o que é enviado pela CREDE 08 do Estado do Ceará e a encontrar dentro dos descritores estabelecidos formas de fazer o (a) aluno (a) cumprir o que o descritor exige. Logo, nos deparamos com um processo de formação continuada reducionista, pensado de cima para baixo que exclui o (a) professor (a) de partes importantes do processo.

De acordo com a professora D:

Antes da pandemia, as formações aconteciam mensalmente, alguns professores ainda tiveram a primeira de 2019. Depois que a pandemia começou só voltou a ter no segundo semestre, quem já tinha experiência e pegou a mesma série, deu aula baseado no ano anterior, quem estava chegando naquele ano teve muito mais dificuldade com certeza. (PROFESSORA D, 2021).

Com a mudança na gestão municipal e, conseqüentemente, a alteração na Secretaria de Educação de Acarape, no início de 2021, as escolas passaram a adotar as ferramentas do *Google classroom* a fim de ter um melhor contato com os (as) estudantes. Segundo as professoras entrevistadas, algumas séries demonstram maior interesse nas aulas que outras; turmas de 1º ao 5º ano do fundamental I e 6º ano do fundamental II têm tido uma resposta melhor ao ensino.

De forma complementar, a professora D, diz assim,

Muitos pais fizeram sacrifícios, assim como nós, quem podia comprou celulares, colocou internet em casa, alguns dividem com os vizinhos. As crianças menores tem mais retorno, acredito que como são pequenos os pais acompanham mais, os maiores que fazem atividades sozinhos estão sendo mais difíceis, o abandono escolar com certeza é uma realidade no município. (PROFESSORA D, 2021).

Após 18 meses atuando de forma remota, o sistema educacional cearense recebeu autorização para iniciar as atividades presenciais, diante disso, algumas escolas municipais de Acarape iniciaram o processo de retomada das atividades presenciais no dia 13/09/2021, para as turmas de 2º ano, 5º ano e 9º ano. Segundo a secretaria Municipal de Educação de Acarape, o número de alunos por turma foi reduzido e as escolas seguem as orientações de distanciamento e higiene sugeridos pela OMS. O retorno ao modelo presencial para todas as turmas inseridas no sistema educacional municipal tem se mostrado inviável até o presente momento, levando em consideração que a estrutura física de algumas escolas estão comprometidas e não oferecem o mínimo de segurança.

De acordo com Paro (2018), os(as) educadores(as) têm dificuldades para compreender a atividade pedagógica como um processo de trabalho e, assim, identificá-la dentro de um sistema de opressão capitalista.

Quanto a isso Paulo Freire (1997) dizia:

No fundo, o discurso sintético ou simplificado, mas bastante comunicante, poderia, de forma ampliada, ser assim feito: minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (FREIRE, 1997, p. 7).



Como bem nos diz as palavras de Freire, podemos perceber a romantização da profissão docente. Embora o autor evidencie todo o caráter intelectual do ser professor, é igualmente enfatizado o amor necessário à prática, que, sem esse sentimento de entrega e afetividade, torna-se impossível exercer a profissão como deve ser. É diante desse impasse que nos colocamos: por quanto tempo todo o amor e empenho pela profissão poderá nos segurar, frente a tanto descaso e más condições de trabalho?

O grupo de professoras que aceitaram participar dessa pesquisa são docentes inseridas no serviço público municipal, contratadas com prazo determinado, com uma remuneração abaixo do piso da categoria e submetidas à uma relação efêmera com a estabilidade, tendo em vista que a cada fim de semestre são exoneradas.

O salário recebido pelas professoras contratadas de Acarape, antes da pandemia, era de R\$ 550,00 reais para aquelas que ainda estivessem cursando graduação; R\$ 750,00 reais para as que tinham nível superior completo; e R\$ 920,00 para as que possuíam pós-graduação. Esses valores são respectivos há 100 horas mensais trabalhadas passíveis de descontos da previdência municipal, que giravam em torno de R\$ 60,00.

Com a notícia da chegada da pandemia e as mudanças realizadas nas escolas para conseguir cumprir as atividades remotas, tal como a adequação da professora ao novo regime e a todas as incertezas e medos que o período pandêmico trouxe, as professoras de Acarape ainda precisaram lidar com os desmandos e desrespeito da gestão municipal.

De acordo com Manuela Oliveira e Laura Pizzi (2013), a precarização do trabalho docente está ligada às formas como esse profissional é contratado, tais como a terceirização ou os contratos por tempo determinado, como é o caso das professoras observadas. Esse tipo de contratação gera mão de obra barata ao poder público municipal e encaminha o docente a um processo de proletarização da categoria. Nesse sentido, esse tipo de situação tende a enfraquecer a classe de professores que, ao se tornarem terceirizados ou temporários, podem a qualquer momento serem dispensados, o que na prática foi o que aconteceu com as docentes de Acarape no início da pandemia. As autoras ainda afirmam que:

A precarização está estreitamente associada ao processo de proletarização do trabalho docente, ou seja, professoras/es da rede pública de ensino, sempre foram mais ou menos proletarizados, principalmente a partir da República, quando as/os professoras/es começaram a ganhar pouco. (OLIVEIRA; PIZZI, 2013, p.11995).

Segundo relatos das professoras de Acarape, nos primeiros dias após o início das atividades remotas, elas foram chamadas para uma reunião onde seria discutido como proceder durante esse período. Algumas achavam que o encontro seria para abordar as maneiras como as aulas poderiam ser feitas remotamente, por exemplo: “como trabalhar com

a família”, enfim, a metodologia pedagógica que seria adotada pelo município, no entanto, a reunião era para tratar da suspensão de seus contratos.

Sobre esse dramático momento, a professora D:

Fui professora contratada de Acarape no ano da pandemia, pior castigo não há. A gente foi chamada pra uma reunião, lá eles avisaram que era pra gente se inscrever no auxílio emergencial, ninguém nem sabia ainda como era isso. Quando o governo federal disse que o auxílio era pra quem não tinha vínculo de emprego eles suspenderam nossos contratos pra gente poder tentar o auxílio, quem não conseguisse ele disse que ia dar um auxílio da prefeitura, mas na verdade era o nosso salário né? Eles disseram que a aulas iam continuar a distância e quem recebesse o auxílio do governo ou do município tinha que acompanhar suas turmas “voluntariamente”. Como você já conhece... a gente trabalhou voluntário por que como sempre eles dizem né? Vocês tem que ajudar a gente pra gente poder ajudar vocês. (PROFESSORA D, 2021).

Tal relato evidencia, na cidade de Acarape, a violenta e opressora proletarização do trabalho de professoras em tempos de covid-19. De forma complementar, utilizaremos ainda a fala proferida em uma *live* na rede social *Instagram*, do ex-prefeito de Acarape, Franklin Veríssimo, administrador municipal em exercício no início da pandemia, para refletir acerca da situação vivenciada pelas professoras no ano de 2020.

A gente sempre fez questão de dizer para as pessoas que procurassem o auxílio do governo federal por que a arrecadação do município está caindo, que está pagando em torno de até R\$ 1200,00 por pessoa, mas sempre deixando claro que a gente não iria desamparar aqueles que não conseguissem, assim como a gente prometeu a gente cumpriu. Que que a gente ta fazendo? Todos aqueles funcionários contratados que estão parados, eles não estão recebendo salários, por que eles estão parados e eu não posso pagar por um serviço que não está sendo prestado. Mas a gente criou um auxílio, parecido com o auxílio do governo federal, na verdade pagando mais que o auxílio do governo federal, assim essas pessoas que estão parados, os professores, todos eles vão receber esse auxílio no valor a maioria de R\$ 700,00, todos eles vão receber esse auxílio e assim eles não precisam depois ter que trabalhar de graça. Por que tem município que estão pagando agora, mas depois o cara vai ter que trabalhar lá na frente de graça para repor. (Fala do ex-prefeito de Acarape, Franklin Verissimo Oliveira<sup>7</sup>, 2020).

Como podemos perceber pelas falas descritas, temos duas situações, a que realmente aconteceu e a que foi passada para a população pelo poder público. As professoras foram orientadas a solicitar o auxílio emergencial depois que tiveram seus contratos suspensos, independente da suspensão dos contratos permaneceram trabalhando e acompanhando suas turmas sob a ameaça velada de não terem seus contratos reativados. No entanto, durante todo o primeiro semestre do ano de 2019 o poder público municipal insistiu em relatar para a população, sempre através de *lives* e postagens na rede social *facebook*, que as professoras estavam paradas e, por isso, tiveram seus contratos suspensos, porém, aquelas que não

---

<sup>7</sup> Texto proferido em uma *live*, realizada no dia 13/05/2020 pela página oficial do ex-prefeito da cidade de Acarape Franklin Veríssimo. Após a repercussão da população, a *live* foi retirada do ar, atualmente os trechos relacionados a situação dos professores podem ser acessados na página do Instagram @acarapenews.

conseguiram o auxílio do governo federal recebiam uma ajuda de custo do governo municipal para se manterem durante a pandemia.

É importante ressaltar que essa situação, dentre todas as cidades do maciço de Baturité, ocorreu apenas em Acarape. As demais cidades permaneceram pagando os proventos de seus professores normalmente. A partir do segundo semestre de 2020, os contratos foram reativados e as professoras voltaram a receber de acordo com a remuneração estabelecida pelo município, porém, de acordo com as entrevistas realizadas, as professoras que se recusaram a fazer o acordo proposto pelo prefeito no início da pandemia, não tiveram seus contratos reativados.

A precarização e proletarização das professoras municipais de Acarape vão desde condições ruins de trabalho a remunerações abaixo do piso salarial estabelecido, essa é uma realidade anterior à pandemia e provavelmente seguirá posterior a ela. Atualmente, após a mudança na gestão municipal, é possível vislumbrar algumas melhorias como um pequeno aumento salarial, pois os proventos foram ajustados para um salário mínimo por 100 horas mensais, o que ainda não respeita o piso, e o benefício do pagamento do mês de férias.

De acordo com o que foi elencado até aqui, é possível observar a complexidade que o momento atual nos traz, principalmente, no cenário educacional. É fato que a pandemia causou transformações no trabalho docente e na educação como um todo provocando reorganizações emergenciais e abrindo caminho para reflexões acerca do papel que cada um deve desempenhar na comunidade escolar. Deparamo-nos com situações que poderiam ter sido menos impactantes se houvessem os investimentos necessários para a utilização de tecnologias nas salas de aula há mais tempo.

A situação vivenciada impactou os modelos educacionais aos quais estávamos acostumados. O (a) professor (a) deixou de ser figura central da sala de aula, como único (a) responsável pelo aprendizado do (a) aluno (a), e passou a ser mediador (a) de um ensino que seria executado pela família junto com o (a) estudante. Nessa perspectiva, o que apresentamos é apenas um início de uma discussão sobre um novo momento vivenciado pela educação, que tem intenção de fomentar ideias e percepções sobre a realidade vivenciada nas escolas.

Levamos em consideração a realidade do município para refletir, através das falas das professoras, como se desenvolveu o processo metodológico da permanência das aulas em modo remoto, bem como as dificuldades enfrentadas no âmbito da contratação. Além disso, é preciso salientar que o momento exigia cautela e respeito para lidar com os (as) funcionários (as), suas vidas, suas famílias, a saúde física e mental de cada um. Dessa maneira, era

esperado um apoio por meio da gestão municipal e uma segurança financeira em meio a tantas incertezas, mas infelizmente não foi o que encontramos.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de aprofundarmos as pesquisas em torno dos meios de contratação e formas de trabalho as quais a classe docente de Acarape está submetida. Bem como buscarmos enquanto sociedade estarmos atentos ao que se passa dentro das escolas e como a situação laboral das professoras impacta no processo de ensino e aprendizagem das nossas crianças. É imperativo o início de uma mobilização da classe para tentar se proteger de situações como essas e garantir meios de contratação mais seguros e viáveis para a construção de um bom trabalho em salas de aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão dessa escrita em maio de 2022. Esse término nos dá a sensação de dever cumprido, ainda que por um curto período de tempo, afinal, a pesquisa acadêmica se apresenta como parte integrante da vida do(a) professor(a) pesquisador(a).

Assim, concretizamos nossa intenção de produzir um conhecimento teórico condizente com os conflitos vivenciados socialmente, além de saber que estamos entregando à comunidade docente uma força teórica, que no cotidiano poderá assumir uma força material.

Apesar da situação apresentada, essa dissertação não tem a intenção de mostrar apenas as condições de precarização e desalento de uma parcela da classe trabalhadora. Queremos, contudo, refletir sobre as questões de precariedades, reconhecendo que não há fórmulas prontas ou ideias mágicas que possam enfrentar e combater o sistema imposto, mas há condições de debater e resistir em direção a defesa dos direitos trabalhistas e sociais já conquistados e buscar cada vez mais melhores condições de trabalho evidenciando as lutas constantes da classe trabalhadora.

Diante disso, é preciso conhecer a realidade para que o(a) trabalhador(a) docente possa se instrumentalizar e se organizar na tentativa de superar as relações precárias vigentes. Portanto, esse escrito não se limita apenas a ser requisito para obtenção de uma titulação acadêmica, ele transcende essa tarefa e se insere como instrumento para conhecer a realidade e a partir disso estabelecermos mecanismos para transformá-la.

A teoria se mostra menor que a prática, o conhecimento sobre o fato é comumente menos rico e complexo que a realidade se apresenta. Assim, cabe a nós apresentarmos aqui as contribuições oferecidas por essa dissertação, apresentando as considerações realizadas ao final do estudo através de uma síntese das reflexões desenvolvidas e deixando espaço para que os encaminhamentos possam formular novas questões de pesquisas que poderão ser base para as discussões do possível doutorado.

A característica interdisciplinar deste Programa de Mestrado nos dá a oportunidade de transitar por diversos campos de conhecimento, nesse sentido nosso escrito não se limita a caixinha de uma área específica. O aporte teórico assentado nos Estudos de Gênero, História, Educação, Sociologia, Filosofia, Política e Trabalho nos possibilita uma visão de totalidade sobre as condições de precarização do trabalho docente no município de Acarape, deixando evidente o esforço na busca da interdisciplinaridade.

Tendo como escopo a situação de precarização trabalhista em que vivem as professoras contratadas pela rede municipal de Acarape – Ce, nosso empenho constituiu em

uma tentativa de demonstrar e refletir sobre como a política educacional nos leva a precariedade das carreiras docentes. Assim, buscamos evidenciar o que vem ocorrendo com o trabalho docente no município focando nas condições de precarização e considerando as ordenações políticas, históricas e sociais que integram a vida dessas professoras.

Considerando o marco temporal adotado, fincamos nossas análises no período de 2017 a 2020, afim de tecer reflexões acerca da continuidade da gestão “Construindo um novo tempo” que se conservou no poder com a promessa de avançar nas melhorias para a cidade e seus munícipes, mas que na verdade não entregou nada além do já conhecido descaso para a classe docente.

Apesar dos esforços do ex-gestor municipal Franklin Veríssimo de encobrir sua negligência com os profissionais de educação, através de belos discursos em palanques e plataformas virtuais, chegamos a essa parte da pesquisa apontando ações que caminharam na direção contrária da retórica. Diante disso, buscamos trazer elementos que auxiliem a classe docente a compreender o fenômeno do trabalho enquanto parte do ser social, entender o trabalho docente e como ele se constrói como “trabalho de mulher”, bem como apresentar questões relativas à prática do trabalho docente municipal na cidade de Acarape.

Na busca por alcançar nossos objetivos, fez-se necessário partir de uma análise ontológica e histórica do conceito de trabalho e como o mesmo vem se modificando ao longo do tempo. Destarte, baseados nos escritos marxistas, compreendemos as metamorfoses da categoria trabalho desde sua concepção de valor de uso das comunidades primitivas a sua captação pelo sistema capitalista, tornando-se um instrumento de exploração e precarização pelo capital.

Para chegarmos à categoria de trabalho docente passamos pela discussão ontológica do sentido do trabalho e pelas concepções baseadas nas questões de gênero, a inserção das mulheres ao mundo laboral não foi suficiente para desfazer as condições da divisão sexual do trabalho. Apesar do fato de ingressar na esfera da vida pública via trabalho remunerado ser uma ação de emancipação feminina, o mesmo também acarretou pontos negativos como acúmulo de atividades, sobrecarga de trabalho e o direcionamento para determinadas funções que ficaram comumente conhecidas como trabalho de mulher. Nesse sentido, forças ideológicas patriarcais que se colocam a serviço do capitalismo naturalizam as disposições de gênero e corroboram com os efeitos cotidianos de exploração.

Na concepção de trabalho feminino, a docência se apresenta como lugar apropriado para o trabalho de mulheres, a extensão do lar e dos cuidados reservados aos seus. Portanto,

fez-se necessário compreender esse processo de construção dos “becos” de trabalho feminino para conseguirmos vislumbrar algumas condições de precaridade do trabalho docente.

Desenvolvemos algumas reflexões sobre trabalho produtivo e reprodutivo como fator condicionante na divisão sexual laboral e elencamos pontos como a globalização do capitalismo e o patriarcado. Apesar do patriarcado ser anterior ao capitalismo, o mesmo ocupa um espaço importante nesse sistema de produção, tendo em vista que o sexismo se estabelece como fixador de modos e padrões de vida que controlam homens e mulheres no meio social.

A dimensão histórica da relação gênero e trabalho nos auxilia a compreender a entrada das mulheres na vida pública a partir do trabalho remunerado, bem como visualizar quais atividades lhes foram permitidas exercer. O sistema patriarcal nos atinge de forma tão intensa, apesar das mulheres já estarem ativas no mercado de trabalho e evidenciarmos um aumento da participação feminina em profissões socialmente mais prestigiadas. Em contrapartida temos ainda um grande número de mulheres desempregadas, mal remuneradas, trabalhando no mercado informal, terceirizadas e precarizadas.

A relação sexual do trabalho, traz à tona uma discussão acerca de quais portas são abertas pelas mulheres no mundo laboral e dialoga com o nosso escrito no que tange à docência. Já sabemos que o trabalho docente se mostrou ser o espaço ideal para as mulheres trabalharem, além de ser uma extensão do lar, o gênero feminino se mostrava ser mão de obra barata ao governo, portanto muito mais útil ao projeto de expansão educacional no início da escolarização. Os dados coletados expõem o elevado número de mulheres contratadas como professoras da rede pública municipal, em detrimento do número de professores. Evidenciamos também a maneira natural com que as professoras entrevistadas veem essa diferença, principalmente quando nos direcionamos a educação infantil.

Refletir como a precarização dentro dos espaços de trabalho afetam a vida das professoras é um dos objetivos desse estudo. Dessa forma, durante as entrevistas conversamos sobre a carga de trabalho docente e constatamos que todas as professoras enfrentam dupla ou tripla jornada de trabalho, tendo que se dividir entre os afazeres da escola, os cuidados com a casa e os filhos, os trabalhos extras de sala de aula que comumente elas levam pra casa como planejamento de aulas, correções de atividades, criação de material lúdico e desenvolvimento de projetos que são cotidianamente implementados pela secretaria de Educação. A essa realidade enfadonha, soma-se ainda os casos de algumas que dão aulas de reforço particular para terem uma renda complementar.

Diante desse quadro exaustivo, identificamos o desenvolvimento do mal-estar docente, resultado das aceleradas mudanças sociais. Os efeitos causados na vida das professoras, devido à sobrecarga de trabalho, são, na maioria das vezes, irreversíveis, além dos danos físicos, tal situação desencadeia também danos psicológicos como sensação de angústia, ansiedade e medo. Em vista disso, percebemos a importância de um estudo baseado na totalidade das condições trabalhistas das professoras com foco nas suas relações laborais e sociais, evidenciando que as condições de precarização afetam a existência completa do ser, não se restringindo apenas ao local de trabalho.

As profundas mudanças realizadas nas relações de trabalho têm impacto direto no campo educacional, afinal a escola não está isenta das transformações ocorridas na esfera laboral trazidas pela reestruturação produtiva. As instituições educacionais são atravessadas pelos processos de mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Atualmente vivenciamos um ataque as leis trabalhistas que permitem a precarização e exploração cada vez mais intensas. Contratação de professores temporários, intensificação do regime de trabalho, aumento da carga horária, instabilidade na carreira e relações efêmeras de vínculos empregatícios implicam na precarização. Como podemos verificar, tais condições se tornam mais intensas quando nos direcionamos a redes públicas municipais interioranas, como é o caso de Acarape.

Compreendendo a necessidade do entendimento da totalidade com suas mediações de inúmeras naturezas e relações, buscamos a partir das análises do materialismo histórico-dialético perceber as transformações do mundo laboral atual em consonância com as experiências de vida e trabalho trazidas e vivenciadas por nossas interlocutoras. Apoiados nas concepções marxistas, aliados a categoria thompiana de experiência e aos estudos relacionados ao debate de gênero e da educação, construímos a base que nos permitiu uma análise para apresentar e refletir as relações de trabalho e educação vivenciados em Acarape, bem como demonstrar as consequências que essa relação traz sobre a vida das professoras.

Da relação entre o Sistema Capitalista e o trabalho docente, compreendemos que a precarização e alienação já existentes em outras áreas laborais se intensificam quando voltamos a observar o universo laboral docente. Como professores(as), assumimos papéis diversificados na escola que, na maioria das vezes, não deveriam estar na alçada profissional do professor. Assim, compreendemos que as condições do trabalho docente tem sido cada vez mais afetada pela lógica capitalista, características do mundo empresarial afetam o universo escolar causando a retirada da autonomia pedagógica, a desqualificação profissional do(a) professor(a) e a expropriação do conhecimento docente.



Levando em conta as discussões elencadas ao longo dessa pesquisa e retomadas em síntese nessas considerações, percebemos a forma como as condições de trabalho se estabelecem no âmbito educacional municipal acarapense. O uso desenfreado de contratos temporários ultrapassando em larga escala o número de professores(as) efetivos(as) em sala de aula apontam para o rebaixamento salarial docente, perda de direitos trabalhistas e previdenciários, instabilidade e precariedade no exercício do magistério público. A isso somamos ainda o fato do poder público se utilizar da maneira que bem quer da força de trabalho das professoras fugindo das condições contratuais e salariais estabelecidas por lei.

Compreendemos a relação entre trabalho e educação a partir do surgimento da sociedade de classes e o advento do Sistema Capitalista. Apesar de sabermos que os(as) professores(as) efetivos(as) também sofrem precarização, entendemos que esse cenário se intensifica quando voltamos a analisar os(as) professores(as) não-efetivos(as) como, no nosso caso, as professoras contratadas em regime temporário. Nos baseamos em Amanda Oliveira Silva (2018) e trouxemos para nossa discussão o conceito de precariado professoral cunhado por ela.

De acordo com o exposto, entendemos que esse termo nomeia uma porção de profissionais que vivem sob condições ruins de trabalho. Baixa remuneração, insegurança, falta de estabilidade, falta do plano de cargos e carreiras, ausência de salário nas férias, sobrecarga de trabalho, dependência de boas relações com políticos, falta de reconhecimento e valorização social são características dessa fatia da classe docente que retratam as condições laborais das professoras temporárias de Acarape.

Diante disso, podem surgir indagações sobre o porquê de professoras se submeteram a essa situação, a resposta está na maneira como o sistema capitalista se relaciona com o(a) trabalhador(a). O medo do desemprego e a necessidade de assegurar um salário para garantir minimamente a sobrevivência são fatores que contribuem para aceitação (embora não sem certa resistência) das situações mencionadas.

Diante de todas as condições de precariedade já existentes sobre o trabalho docente, em 2020, o Brasil se viu de frente a uma pandemia mundial que matou milhões de pessoas no mundo e atingiu em cheio as instituições educacionais e a modalidade de ensino presencial. Dentro desse contexto, ao longo do nosso escrito, podemos perceber a maneira sórdida como o poder municipal lidou com tal situação conseguindo solver ainda mais a já minguada relação trabalhista contratual das professoras temporárias.

Demonstramos, ao longo do texto, a maneira como a Secretaria da Educação do estado do Ceará tratou a pandemia, os inúmeros documentos norteadores lançados pelas CREDES durante o período pandêmico e concluimos que, apesar de todo o aparato documental, na prática, essas instituições deixaram bastante a desejar, principalmente quando direcionamos às professoras temporárias. A falta de fiscalização trabalhista e a distância de acompanhamento efetivo para o ensino remoto que seria implementado nas cidades, abriu espaço para que gestores municipais mal-intencionados e despreocupados em relação a educação conseguissem sucatear e precarizar ainda mais as professoras temporárias.

Podemos perceber a ausência de aparatos tecnológicos e de formações profissionais adequadas para auxiliar e orientar as professoras durante a pandemia. Adicionamos ainda as condições instáveis nas relações trabalhistas, o abandono do poder público e a desvinculação contratual que fez com que essas professoras vivessem, além das incertezas e medos trazidos pelo vírus, a dúvida sobre sua situação financeira, tendo em vista que a prefeitura rescindiu os contratos e deixou as profissionais a mercê do também incerto Auxílio Emergencial criado pelo governo federal.

Uma das funções desse estudo é perceber as nuances da situação trabalhista das professoras temporárias dentro das escolas, mas também em seus ambientes familiares, buscando abranger o máximo da construção social das professoras. Efetivamente há com certeza outros caminhos, particularidades e matizes da realidade das docentes que não conseguimos alcançar. No entanto, já sabemos que nenhum estudo acadêmico deve ter a pretensão de esgotar seu objeto de trabalho correndo o risco de cair no esvaziamento da pesquisa.

Constatamos que a precarização das relações de trabalho docente, no município de Acarape, se configura como regra, não exceção no ensino público municipal. A título de informação, a mudança na gestão da cidade, após a eleição de 2020 para prefeito, trouxe algumas alterações ao cenário. Atualmente, os contratos trabalhistas asseguram o pagamento de Um mil duzentos e cinquenta reais (R\$ 1250,00) mensais por 100 horas trabalhadas, os contratos abrangem o período das férias de julho, sendo renovados para o segundo semestre, mas ainda sendo encerrados no final do ano letivo. As contratações, apesar de serem feitas através de seleções públicas, permanecem sendo manipuladas por agentes do poder legislativo.

Mesmo já havendo a liberação pelo governo estadual para o retorno as atividades escolares presenciais, algumas escolas municipais permanecem em atendimento parcialmente

remoto devido as más condições dos prédios onde funcionam. Tal situação acarreta sobrecarga de trabalho para as professoras lotadas nessas escolas que por vezes precisam atender nos dois regimes: remoto e presencial. De acordo com o atual prefeito, Edilberto Bezerra (PDT), tem sido feito um esforço para melhorar as condições de trabalho e há um indicativo para reformar todas as escolas da rede pública municipal, no entanto, até o presente momento, foi entregue apenas uma creche reformada e há uma escola que atende os anos finais do nível fundamental em reforma, ambas na sede do município.

Os “avanços” mencionados foram conquistados durante o primeiro ano da atual gestão, quando a pasta da Educação caminhou sob o comando da professora Maria Escolástica de Castro Sousa da Mata, que acumula anos de experiência na profissão, é autora do livro Memórias do município de Acarape: Histórias, lendas e “causos”, é defensora assídua e conhecida da classe docente do município. No entanto, apesar do bom trabalho desenvolvido por ela, no início de 2022, o prefeito nomeou ao cargo Jonas Câmpelo Nogueira, que apesar de ser formado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará, possui em seu currículo profissional virtual apenas experiências em cargos públicos comissionados, evidenciando a natureza política de sua nomeação.

Frente ao que foi exposto nos resta as indagações: qual caminho seguir? Quais perspectivas para um enfrentamento de resistência a tal situação que terá condições de transformar a realidade docente municipal acarapense?

Iniciemos nossas constatações partindo de uma citação freireana:

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. (FREIRE, 1997, p. 12).

Antes de qualquer consideração ou discurso sobre o que podemos fazer, que caminho podemos sugerir, uma constatação se faz necessária, a classe docente precisa estar unida e atenta as movimentações políticas ao seu redor. Tratando especificamente do caso acarapense, mas sabendo que tal situação é espelho de muitos outros municípios, é de interesse do poder público dissuadir cada vez mais a coletividade das professoras, bem como manter as relações de insegurança social, pois assim é evitado que a classe docente se una em resistência. Dessa forma, são mantidas as relações de contratação temporárias que geram menos gasto com a educação e garantem uma boa parcela de votos em troca de manutenção de empregos.

Diante disso, torna-se nítido que é preciso sermos estrategicamente ousados(as) ao propor que são necessárias organizações autônomas das professoras com a intenção de unificar uma luta em prol da garantia dos direitos trabalhistas levando em consideração e se espelhando no histórico de luta que a classe docente já carrega. É preciso aproximar as professoras e fazer nascer a vontade de se unificarem e se organizarem em uma tentativa de reinvenção de um movimento sindical articulado, que possa garantir o fortalecimento da classe. O processo de construção da defesa das professoras temporárias deve estar ligado às movimentações já realizadas pelo quadro de professores(as) efetivos(as) com a intenção de encerrar essa separação que só favorece ao empregador.

Em síntese, defendemos que a frente de resistência deve se basear em condições de coletividade e proposição. Coletividade para ter força diante do poder dominante, e propositiva no sentido de ser capaz de apresentar alternativas frente a lógica contratual estabelecida. Para tanto, a formação de consciência crítica dentro das entidades escolares e dos sindicatos é imperativo e parte indispensável na construção da luta por melhores condições de trabalho e conseqüentemente por uma educação pública de qualidade.

É importante salientar que consideramos bastante duvidoso que consigamos estabelecer alguma política de valorização profissional docente dentro da lógica do Sistema Capitalista, embora seja possível, em tese, aprovações de leis e regulamentações nesse sentido. Provavelmente, na prática, esse esforço não será respeitado. Diante disso, na intenção de concluir esse estudo, esperamos que nossas reflexões possam servir de base para gerar resistência e ações na intenção de construirmos uma educação que de fato sirva aos interesses da classe trabalhadora e esteja inserida em uma agenda de lutas e organizações mais amplas, a fim de alcançarmos a proposta escolar de uma “educação para além do capital” (MÉSZAROS, 2008).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p.335-351, maio 2004.
- BRASIL – Agência Brasil - **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Publicado em 11/03/2020. Agência Brasil: Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso: 03 de set. de 2021.
- Brasil . MEC/INEP. **Censo do Professor**, 2009.
- BERTONCELI, Mariane. **Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e valorização profissional**. / Mariane Bertonceli – Francisco Beltrão, 2016. 174 f.
- BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOZO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. **Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3917>. Acesso em: 10 set. 2021.
- BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.132, set/dez de 2007, p.537-572.
- CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33e, p. 251-263, 2009.
- CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17.12.07**. Cria o programa alfabetização na idade certa -PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza, CE: Governo do Estado, 19 dez 2007. Disponível: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4310-lei-n-14-026-de-17-12-07-d-o-19-12-07> Acesso: 03 set. 2021.
- CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania: Tradição e Modernidade**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.
- DA ROSA, Renata Vidica Marques. **Feminização do magistério: representações e espaço docente**. 2011.
- EVARISTO, Conceição. Publicado no livro **Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. (org) Marcos Antônio Alexandre, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. (2011). EDUCAÇÃO, TRABALHO E SUAS MEDIAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE NOS DIFERENTES MODOS DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 3(2), 46–57. <https://doi.org/10.9771/gmed.v3i2.9452>

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água. 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA 33ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 33., 2010, Caxambú. Conferência. Caxambú: Revista Brasileira de Educação, 2010. p. 235 - 274.

\_\_\_\_\_. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p.41-62, jun. 2008. Semestral.

GUEDES, Maria Júlia. Covid-19: o que aconteceu em um ano de pandemia no Brasil e no mundo? **Politize!** 08 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/covid-19-um-ano-de-pandemia/>. Acesso em 03/09/2021.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista, a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

IPECE. **Perfil básico municipal**: Acarape. Fortaleza: SEPLAG/Governo do Estado do Ceará, 2016. Disponível em: <[http://www.ipece.ce.gov.br/perfil\\_basico\\_municipal/2016/Acarape.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2016/Acarape.pdf)>. Acesso em: julho, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: o trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Maceió: 1997 (mimeo), 2011.

MAIA, Santana Glícia Menezes. **Gênero e trabalho no Maciço de Baturité**: protagonismo, poder e artesanato de mulheres/ Santana Glícia Menezes Maia. – Redenção, 2018. 148 f.

MAZZINI, Maria do Carmo Capputti. **A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

MARX. Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro 1 / tradução de Reginaldo Sant'Anna. 32ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MÉZAROS, Istivan. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**. São Paulo: Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação- CNE. **Parecer 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso: 03 set. 2021.

MORAIS, Elenice Curcino; CARVALHO, Silmara Bezerra Paz. **As tecnologias da informação e da comunicação e os desafios na prática docente nos anos finais do ensino fundamental**. Cristiana Barcelos da Silva, Patrícia Gonçalves de Freitas (org.) Tecnologia educacional em perspectiva [livro eletrônico]: caminhos da pesquisa para inovação: 2021. V. 2.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127 f. ; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

NUNES, Edson. **A gramática política no Brasil**: clientelismo e insulamento democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

OLIVEIRA, Manuella Souza de.; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Proletarização e precarização do trabalho docente**: os/as monitores/as em Alagoas. In: XI Congresso Nacional de Educação; II Seminário Internacional de Representações Sociais e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente/Cátedra UNESCO, 2013, Curitiba. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: PUCPR, 2013. v. 1. p. 1-14.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. In: **PARADIGMAS DE INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE E PROJETOS PEDAGÓGICOS**, 1., 1997, Botucatu. INTERFACE. Botucatu: Unesp, 1997. p. 83 - 94.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

PONCE, Aníbal, **Educação e Luta de Classes**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na história oral**. A pesquisa como experimento em igualdade. PROJETO HISTÓRIA, 14, revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, 1997(a), p. 7-24.

RABELO, Amanda Oliveira. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. **Do artesanal ao industrial: a exploração da mulher**. São Paulo: Hucitec, 1981.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v.20, n.2, jul-dez. 1995.

SILVA, Amanda Moreira da. **A precarização do trabalho docente no século XXI: O precarizado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras/ Amanda Moreira da Silva**. Rio de Janeiro, 2018. 393 f.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. **Emoções e capital: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista**. 2006. 353f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Monalisa Lima. **A gramática do poder local: Ciclos políticos, trajetórias e recursos de lideranças políticas em Acarape-CE**. 2018. 238f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2018.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

#### **ENTREVISTAS:**

PROFESSORA A. Entrevista I. [abril. 2021]. Entrevistadora: Juliana da Silva Santos. Acarape, Ceará, 2021. 1 arquivo word. Arquivo dos autores.

PROFESSORA B. Entrevista I. [mar. 2021]. Entrevistadora: Juliana da Silva Santos. Acarape, Ceará, 2021. 1 arquivo word. Arquivo dos autores.

PROFESSORA C. Entrevista I. [jun. 2021]. Entrevistadora: Juliana da Silva Santos. Acarape, Ceará, 2021. 1 arquivo word. Arquivo dos autores.

PROFESSORA D. Entrevista I. [agosto. 2021]. Entrevistadora: Juliana da Silva Santos. Acarape, Ceará, 2021. 1 arquivo word. Arquivo dos autores.

PROFESSORA E. Entrevista I. [agosto. 2021]. Entrevistadora: Juliana da Silva Santos. Acarape, Ceará, 2021. 1 arquivo word. Arquivo dos autores.



PROFESSORA F. Entrevista I. [setembro. 2021]. Entrevistadora: Juliana da Silva Santos. Acarape, Ceará, 2021. 1 arquivo word. Arquivo dos autores.

## APÊNDICES

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE**

Prezada,

Você está sendo convidado pela discente Juliana da Silva Santos e pelo orientador Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco a participar como voluntário de uma pesquisa do Mestrado Interdisciplinar em Humanidade-MIH, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, provisoriamente intitulada "Entre idealizações e realidade: As interfaces de ser professora na rede municipal de Acarape - Ce". Você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo geral do estudo é investigar as interfaces da precarização nas condições de trabalho das professoras temporárias da rede pública municipal de Acarape - Ceará, durante o período 2018 - 2021. Utilizando da abordagem qualitativa autobiográfica com o intuito de, a partir das falas que emergem das professoras, construirmos um panorama da realidade vivenciada, bem como refletir sobre as causas e consequências da precarização no ambiente escolar. Ressalto que a colaboração e participação poderão trazer diferentes possibilidades de pensar o conhecimento socialmente constituído e potencializar esse campo de pesquisa e a produção de conhecimento. A pesquisa se volta para as professoras intencionando reforçar a importância dos estudos de gênero e suas intersecções no campo das humanidades, considerando a totalidade complexa do conhecimento estratificado e o exercício e a prática de novas formulações em nossa trajetória de pesquisa. Para tanto, não receberá nenhum pagamento pela colaboração com pesquisa.

A coleta de dados se dará da seguinte forma: você será convidado a responder um questionário com perguntas abertas sobre questões relacionadas ao trabalho, as escolas em que o desenvolvem, bem como suas formações profissionais. Sua participação é livre e exigirá

sua disponibilidade de tempo para responder às questões relacionadas à sua história de vida como professora contratada da rede municipal de Acarape - Ce.

Asseguro-lhe a garantia de que as informações coletadas serão usadas apenas para a realização da minha pesquisa e, também, asseguro-lhe que, a qualquer momento, terá acesso às informações sobre os procedimentos e benefícios relacionados ao estudo, inclusive para resolver dúvidas que possam surgir. Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e não participar do estudo, sem que isto lhe traga nenhuma penalidade ou prejuízo. E, finalmente, informo-lhe que a sua identificação será preservada e que a divulgação das informações coletadas só será realizada entre os estudiosos do assunto, mas que em nenhum momento sua identidade será revelada.

Uma cópia desse formulário será enviada a você para que com isso seja garantida que uma via do mesmo ficará em sua posse e, após o envio, a outra via ficará de posse da pesquisadora.

Em caso de dúvidas, contate-me, a responsável pela pesquisa:

Nome: Juliana da Silva Santos, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades - POSIH Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Unilab.

Endereço: Avenida da Abolição, 3. Centro. CEP: 62.790-000. Telefone para contato: (85) 985938337.

E-mail: [julianaunilab@gmail.com](mailto:julianaunilab@gmail.com)

A concordância dada abaixo ratifica ser de livre e espontânea vontade que estou participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Declaro que tomei conhecimento do estudo citado acima, tendo sido devidamente esclarecida a sua finalidade, condições da minha participação e aspectos ético-legais, sendo assim:

Concordo em participar voluntariamente do estudo.

Assinatura do entrevistado. \_\_\_\_\_

Nº do RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_