

PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS CATARINENSES: ENTRE OS DISCURSOS PROCLAMADOS E A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Márcio José da Silveira Machado
UNISUL
marciokreka@yahoo.com.br

Gilvan Luiz Machado Costa
UNISUL
gilvan.costa@unisul.br

Resumo: O estudo objetivou compreender em que condições o trabalho de professores se materializa em escolas públicas catarinenses. Optamos pelo depoimento como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistados sete professores de quatro municípios catarinenses. A análise das entrevistas foi orientada pelas condições nas quais o trabalho docente é realizado. Com esse foco duas categorias de conteúdo emergiram: Extensão da Jornada de Trabalho e Intensificação do Trabalho. O estudo sugere que a expansão quantitativa da educação básica engendrou uma jornada de trabalho de professores, materializada em escolas públicas catarinenses, ampliada e, sobretudo, intensificada.

Palavras-chave: trabalho docente; professor da educação básica; jornada de trabalho.

INTRODUÇÃO

A escola aparece hoje como uma instituição freqüentada pela quase totalidade da população brasileira de 7 a 14 anos. Tudo indica que, em poucos anos, essa realidade se estenderá para os brasileiros pertencentes à faixa etária de 4 a 17 anos. As políticas educacionais, no Brasil das duas últimas décadas, tiveram como eixo a equidade social e se articularam, inicialmente, pela busca da universalização do ensino fundamental; mais recentemente visam ampliar o acesso ao ensino médio e educação infantil.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef é uma demonstração das intenções referenciadas no parágrafo anterior, ao ampliar a abrangência do financiamento para etapas e modalidades da educação anteriormente excluídas do Fundef. E, recentemente, a Emenda Complementar 59/09 legaliza a expansão da primeira e da última etapa da educação básica ao prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos.

Com a Emenda Constitucional 14/06, o governo federal transferiu as responsabilidades do ensino fundamental e médio para os municípios e estados, respectivamente. Com a criação, em 1996, do Fundef, o movimento de ampliação das matrículas na educação básica se intensifica e ganha novos contornos. As redes estaduais e municipais adquirem autonomia e a usam para

ampliar a matrícula a partir da construção de novas escolas; sobretudo, pelas redes municipais, do aumento do número de alunos nas salas de aula, do uso intensivo do turno noturno e em algumas situações do turno intermediário. A escola passa a abrigar quase que a totalidade das crianças e adolescentes, além dos jovens e adultos que voltam à escola para manter/adquirir empregabilidade.

É inegável a ampliação significativa do acesso à educação básica em todas as suas etapas. Educação infantil, ensino fundamental e médio apresentaram em 2008 uma matrícula de 53.232.868. A expansão da educação básica no Brasil logrou êxito. As redes municipais de ensino apresentaram 24.500.852 matrículas, superando a rede estadual que apresentou 21.433.441 e a rede particular 7.101.043. A rede federal de ensino com suas escolas técnicas possuem um número de matrículas de 197.532. Os estados e municípios, portanto, concentram a maior parte das matrículas da educação básica. Em 2008, foram 45.934.283 alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008). Em 1991, eram 25.490.176. É indubitável também que educação básica no Brasil é predominantemente pública e gratuita.

As ações foram exitosas ao proporcionar a universalização do ensino fundamental e ampliar consideravelmente as demais etapas da educação básica. Entretanto, a equidade social, com escolas abrindo suas portas para todos, aconteceu com recursos e condições apropriadas? Mais escolas e alunos e, conseqüentemente, a ampliação do número de docentes em um contexto de recursos insuficientes tem efeitos diretos sobre os vencimentos, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores.

Após vinte anos da aprovação da Constituição Federal e, aproximadamente, quinze da promulgação da LDBEN 9394/96, vale questionar se as reformas que incidiram sobre as escolas de educação básica, os trabalhadores da educação e os estudantes, vieram ao encontro de uma “escola pública de qualidade para todos, como direito social” (Dourado & Oliveira, 2008, p. 15).

As demandas colocadas suscitam a necessidade de formação em nível superior. Tal compreensão é reforçada pela LDB 9394/96. A partir da lei se inicia uma busca por cursos de formação inicial. Entretanto, o número de professores sem habilitação é imenso, sobretudo nas disciplinas de matemática, química, física e biologia (BRASIL, 2007).

Considerando que durante vinte anos, aproximadamente, os trabalhadores docentes convivem nas escolas públicas brasileiras com as novas regulações trazidas pelas reformas educacionais e que se trata de uma categoria de trabalhadores quantitativamente considerável, vale problematizar o trabalho docente em sua totalidade. Tendo em vista que: no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, destaca-se:

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

I I
– aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V

– período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI – condições **adequadas** de trabalho.

Na mesma direção, vem o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa **valorização** a garantia das **condições adequadas de trabalho**, entre elas o tempo para estudos e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Têm-se como hipótese de trabalho que o docente da rede pública de ensino vem sofrendo inúmeras desvantagens com o atual contexto, em que se insere a escola pública, propiciado pelos últimos governos a partir da década de 1990. Há indícios de que este está se desintelectualizando (Duarte 2005), sendo conduzido à extensão da jornada de trabalho e a intensificação do mesmo, contribuindo para o chamado *apagão* do ensino médio (BRASIL, 2007).

Diante do exposto e da hipótese de trabalho questiona-se: Em que condições o trabalho docente se materializa em escolas públicas catarinenses? O presente texto tem como objetivo principal verificar se na materialização do trabalho docente realizado em escolas públicas catarinenses, o discurso presente nos textos das políticas se torna verídico ou se potencializa a contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais.

Opções teórico-metodológicas

As escolas públicas chegaram ao final da década de 2000 com muitos alunos, e, em sua maioria, filhos de trabalhadores, empregados ou não; e com a necessidade de complementar os recursos públicos e para tal incorporam uma gestão articulada à eficácia, produtividade e excelência. As políticas educacionais mesclaram a noção de justiça social com os princípios de eficácia “revelando em certa medida um movimento contraditório: a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino” (Assunção e Oliveira, p. 351).

Os professores são colocados como grandes responsáveis pelo desempenho dos alunos, e de todo o funcionamento da escola. Para responderem a esta expectativa, são “obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana” (Oliveira, 2008, p. 29). O trabalho docente necessita contemplar além das atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. O que, segundo Oliveira (2008), resulta na intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que irão afetar diretamente sobre a identidade e profissão docente.

A perda de identidade, também, tem relação com o fato dos professores da rede pública de ensino estarem enquadrados não como funcionários de uma instituição de ensino, mas como servidores públicos, ou seja, funcionários do Estado, o que pode, “retirar-lhes a autonomia e autocontrole sobre o próprio ofício” (Oliveira, 2008, p. 30,31), favorecendo o controle sobre a ação docente.

Está claro que, para se compreender esse processo, é necessário um estudo que verifique de que forma o trabalho docente na escola pública se insere no processo de globalização imposto pelo sistema capitalista vigente e as possibilidades deste em se constituir em contraponto. Na direção de se verificar tal processo, é indispensável a apropriação do “método dialético” desenvolvido por Marx (1999).

Nesta perspectiva, um olhar especial sobre o trabalho docente é necessário, mas é de suma importância compreender o contexto histórico e social em que ele está inserido. A busca por tal compreensão conduz à constatação de que se deve procurar a essência, a origem do objeto de estudo, pois somente desta maneira se tem condições de observar mudanças na totalidade. Dito com clareza: “uma mudança na totalidade só pode ser adequadamente compreendida em uma investigação que seja capaz de abarcar o processo em sua origem real”. (MORAES, 2000, p. 33).

A contradição, como categoria de análise, ganha centralidade na busca de compreender a materialização do trabalho docente na educação básica, não em uma perspectiva reprodutivista, mas transformadora, logo crítica, conforme Saviani (1991). Ignorar a contradição, “resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento” (CURY, 1995, p. 34). Com esse entendimento, busca-se explicitar as contradições latentes, pois, com base em Cury (1995), a compreensão dos limites e possibilidades do trabalho docente permitem superar os discursos que ofuscam o real e impedem uma atuação crítica sobre este.

Como método de organização da coleta de dados, elege-se o depoimento, que se associa, sobretudo, ao estudo de caso, conforme Meksenas (2002). De acordo com Meksenas (2002, p. 129), o depoimento se configura em “um método de organização da coleta de dados a respeito de determinado tema, a partir da realização de entrevistas não-diretivas ou semi-estruturadas”. Ainda segundo Meksenas (2002), seu caráter qualitativo conduz o pesquisador ao trato com as concepções de mundo, valores e narrativas dos sujeitos investigados, podendo explicitar aspectos de suas práticas e de interações sociais passadas e presentes.

Chegamos aos sujeitos a partir da pesquisa nacional denominada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Em Santa Catarina os dados do referido estudo foram coletados em cinco municípios: Florianópolis, Biguaçu, Imbituba, Tubarão e São Joaquim. Tivemos a oportunidade de participar desta pesquisa, o que permitiu entrar em contato, através de e-mail, com cerca de vinte professores que atuam nestes municípios. Destes, sete se dispuseram a serem entrevistados. Nomeadamente, de forma fictícia: Joana, Marta, Pedro, Ana, Carlos, Rute e Maria. Realizamos, então, entrevistas semi estruturadas, que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Não apresentamos, neste trabalho, o estudo completo que resultou em uma dissertação de mestrado em educação. Devido às limitações de espaço para uma comunicação científica na ANPAE, analisaremos elementos relacionados à extensão da jornada de trabalho e intensificação deste, através das falas individuais de professores da educação básica.

A extensão da jornada de trabalho

Condições de trabalho e remuneração são variáveis fundamentais na busca pelo professor de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Os sujeitos da pesquisa, todos licenciados e envolvidos com a formação dos alunos, se mostram unânimes e deixam claro sua insatisfação com a questão salarial. Apresentamos aqui as falas de Joana e Maria, com intuito de enfatizar a afirmação acima.

O salário não condiz com a realidade do professor, tenho um colega que está saindo da matemática e indo trabalhar numa empresa privada porque o salário não supre as necessidades dele, tem família, como que vai dar sessenta horas, tem professor que é efetivo por sessenta horas, já é complicado lecionar quarenta, tem dias que chegam na sala com conteúdo de outra série, mas quem faz isso, culpa de quem, do Estado, do sistema, um descaso total.

O salário é muito baixo, se for pensar em tudo que nós fazemos dentro de uma sala de aula, o número de alunos que nós temos e comparado com outros profissionais dentro da sociedade, o estudo que nós temos, é baixo não supre nossas necessidades.

Os trabalhadores da educação constituem uma categoria grande. Pagar bons salários para 1.573.317 professores da educação básica que lecionam nas escolas públicas (BRASIL, 2009), como é o caso brasileiro, seria natural para um Estado plenamente comprometido com a ampla formação de suas crianças, jovens e adolescentes. Entretanto, as políticas neoliberais, sobretudo, as destinadas a educação, oriundas em sua maioria do Banco Mundial segundo Torres (2000), adotadas a partir da década de 1990 no Brasil distanciaram, na linha do horizonte, “a possibilidade da libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração que lhe confira dignidade e prestígio” (Ferreira Jr & Bittar, 2006, p.1174).

O professor por não conseguir os meios de subsistência com uma jornada “normal” de trabalho vê-se obrigado a ampliá-la, algo que surge com bastante ênfase nas entrevistas como aponta as fala de Pedro:

Eu trabalhei sessenta horas, ano que eu acabei desistindo da faculdade, ia lá só para pegar presença, estava precisando de grana, é maçante, é pesado, dava aula de 5º a 8º série, tem que preparar prova, corrigir prova, se perde finais de semana, você não é remunerado para isso, é complexo.

Ao ampliar sua jornada de trabalho, o docente pode estar caindo em uma grande armadilha, ainda que involuntário, pois:

Se o prolongamento da jornada é contra as leis naturais (o qual o capital, necessariamente, quer conseguir, em seu impulso desmedido para expandir seu valor) encurta a vida do trabalhador e, com isso, a duração da força de trabalho, torna-se então necessária a mais rápida substituição dos elementos desgastados (Marx 1998, p. 307).

O Estado, assim como “o capital não se preocupa com a duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe, exclusivamente, o máximo de força de trabalho que pode ser posta em

atividade” (Marx 1998, p. 307). Há casos em que até mesmo o sábado passou a fazer parte da semana de trabalho do docente, como mostra a fala de Marta:

A parte financeira me levou a ampliar, iniciei com ensino fundamental, sou muito de ter desafios, achei que estava ficando defasada e fui trabalhar também com o ensino médio, e aos sábados com o cursinho.

Desta forma, “não tem qualquer sentido tempo para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais, para o descanso dominical” (Marx, 2008, p. 306). Pois a extensão conduz alguns professores a trabalharem em três turnos, reduzindo ao máximo o tempo de descanso, que tende a refletir sobre seu trabalho pedagógico, como aponta a fala de Ana:

Trabalho todos os turnos, é um cansaço físico e mental, é complicado. Isso acaba refletindo na prática, o cansaço, tem dia que tu chegas ali e parece que nem a voz sai, agora no decorrer do ano foi “normal”, mas nos quatro primeiros meses, nas sextas-feiras eu não tinha voz, agora já me acostumei.

Em alguns casos o docente tem que completar sua renda fora da escola, ou seja, vai vender sua força de trabalho em outro setor da sociedade, algo que se evidencia na fala de Rute:

Trabalho no comércio (bar), é nosso, é para família, mas trabalho também, para complementar a renda.

A ampliação tende a provocar reflexos sobre a qualidade de vida dos docentes, pois o Estado,

Ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas a atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e físicas de atividade e desenvolvimento. Ela ocasiona o esgotamento prematuro e a própria força de trabalho. Aumenta o tempo de produção do trabalhador num período determinado, encurtando a duração da sua vida (Marx, 1998, p. 307).

As falas dos sujeitos remetem a uma situação de risco a saúde dos docentes, pela ausência de uma jornada de trabalho que lhe garanta qualidade de vida digna como suscita a fala de Marta:

Tem que ter qualidade de vida, eu acho que quarenta horas rouba um pouco da qualidade de vida, porque tem que estar preparando aula, o certo seria vinte horas em sala de aula e vinte na escola para prestar atendimento e interagir com a comunidade escolar.

A função de ensinar é histórica e aparece arrefecida por outras funções. A dificuldade de executar o ensinar e de realizar outras tarefas, de acordo com (Assunção & Oliveira, 2009), requer esforços internos e pode gerar riscos de adoecimento. O Estado não oferece as condições necessárias aos professores para que possam melhorar a qualidade de suas aulas

e, conseqüentemente, contribuir com a formação de seus alunos. Este suposto abandono do Estado pode ser percebido na fala de Ana, quando questionados se receberam algum incentivo para fazerem cursos de pós-graduação:

Eu mesma que paguei, e fazer a pós com a carga horária da escola é uma sobrecarga, quase nem aproveitei, trabalhava todos os dias e todos os turnos, e no sábado tinha aula. Eu queria tentar fazer o mestrado ano que vem, mas não tem nenhum tipo de incentivo, eu juntei um dinheiro e pensei em tentar uma bolsa, se não como é que eu vou fazer, se tu és efetivo ainda tenta uma licença, mas o Estado não tem interesse que o professor faça o mestrado.

As falas sugerem que os professores estão sendo tratados como os funcionários da indústria inglesa do século XVII, que tinham que trabalhar até 18 horas diárias. O docente em pleno século XXI continua sendo “convidado” a produzir além de sua capacidade. Tal realidade lhe conduz ao limite máximo, pois a jornada de trabalho do docente continua quando vai para casa corrigir provas, preparar aulas, ou seja, também estende sua jornada para casa, seu local de descanso, como nos mostra as fala de Carlos:

Quem não leva trabalho para casa? O professor que não leva para casa é mágico, não consigo corrigir nada aqui, tem um computador para cinquenta professores, gasto bastante tempo em casa com isso, em torno de vinte horas semanais.

Para além da ampliação da jornada, o professor tem suas horas diárias de trabalho intensificadas.

Intensificação do trabalho docente

Inúmeros fatores vêm contribuindo com a intensificação do trabalho. Acredita-se que a inclusão na escola pública de alunos com necessidades educativas especiais possa estar contribuindo com esse processo, pois o Estado parece não qualificar e não proporciona condições adequadas para a efetivação da inclusão. Algo que aparece na fala de Maria:

Eu não me sinto preparada para trabalhar com alunos com necessidades especiais, não tenho a didática necessária, não tenho as metodologias certas para trabalhar, não é oferecido curso de capacitação. Em uma sala com quase quarenta alunos e um com necessidade especial, como é que tu vai atender realmente aquele com necessidade e deixar os outros esperando, mesmo que esse aluno trabalhe com o professor II, e que para eles colocarem esse professor II é todo um processo burocrático que demora meses, pois o professor II também não resolve o problema desse aluno, e querer tratar igual uma criança com necessidades especiais de maneira a favorecer o aprendizado a ele ou a socialização, que eu penso que seja o principal objetivo, o Estado tem que dar suporte e condições para o educador trabalhar com essa criança, para que ela possa realmente ser incluída.

Os professores se encontram em uma encruzilhada sem saber se propiciam atenção aos demais alunos ou focam sua atenção nos alunos com necessidades especiais.

Considerando as condições que estão postas, atender aos anseios de todos torna-se praticamente impossível.

Muitos alunos, com recursos escassos podem comprometer a apropriação dos conhecimentos considerados “clássicos”. Como conseqüências, os alunos chegam às séries finais do ensino fundamental sem ter se apropriado dos conteúdos necessários para frequentá-la, intensificando ainda mais o trabalho do professor, como sugere a fala de Rute:

Eu não gosto nem de me lembrar, é bem complicado, tudo vai vindo, a recomendação do estado é para não reprovar, então vem aluno que não sabe ler nem escrever, somar, eles chegam desescolarizados e você não sabe como trabalhar com esses alunos, porque você não é um professor para alfabetizar esses alunos, são questões bem complicadas, tem dia que é de chorar, o conselho de classe me deixa mal, não sei o que acontece, mas a defasagem é muito grande, chegam na quinta série sem saber, aí você vai reprovar uma quinta série inteira? Não tem como, você vai tentando, se chega junto não vai ninguém, nem o básico eles conseguem, a culpa não é deles, no primário é uma mistura de alunos, diferentes idades, ficam trocando de escola, não joga a culpa só nos professores do primário, tem toda uma situação que é difícil de entender, você não sabe o que faz, esse ano foi bastante angustiante, eu tinha três quintas séries, passei muito trabalho, tive que voltar conteúdos da terceira e quarta série, o conteúdo da quinta eu não consegui terminar, mas como é que eu ia passar o conteúdo da quinta, se a maioria não sabiam somar? É pouco tempo, se tivesse uma aula de reforço num outro horário, quem sabe, eles conseguiriam desenvolver alguma coisa a mais, trabalhar com a quinta série é bem difícil.

A busca da ampliação da matrícula nas duas últimas etapas da educação básica fez parte do plano do Estado articulado com a “promoção da equidade social, buscando a redução das desigualdades sociais, por meio da oferta educativa às populações em situação vulnerável” (Assunção & Oliveira, 2009, p. 350). Entretanto, tal empreendimento se fez sem os investimentos necessários a uma educação de qualidade social, tendo em vista que o Brasil investe perto de 5% do PIB em educação e segundo Saviani (2007) seria necessário no mínimo 8% do PIB para poder falar em educação de qualidade.

No contexto da reforma, destaca-se relação entre a superlotação das salas de aula e o processo de intensificação do trabalho docente. Salas heterogêneas com aproximadamente quarenta alunos imprimem ao docente a busca de possibilidades para alcançar o máximo de alunos possível. E nesta busca incansável é conduzido, ainda que de forma involuntária, a intensificar seu trabalho, como suscita a fala de Maria:

È muito complicado trabalhar com as salas como elas estão, salas com quarenta e dois, quarenta e três alunos como estão as sétimas, é bastante complicado, imagina uma aula com quarenta e cinco minutos, é impossível alcançar todos, é uma verdadeira correria, e mesmo assim uns ficam para traz, sem contar a carga de provas e trabalhos para corrigir, as vezes penso em fazer uma aula diferenciada, mas com as salas desta maneira acabo desanimando.

As tarefas/funções se ampliam. A jornada se intensifica a partir da ampliação das responsabilidades, sobretudo, para com o aluno. Muitas são as exigências

“Apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto de nova regulação educativa parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia (ou heteronomia) destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa” (Assunção & Oliveira, 2009, p. 351)

A dificuldade de ensinar gera insatisfação no professor. Insatisfeito procura subsídios para melhorar o seu trabalho. Tal movimento parece se intensificar nas aulas no terceiro turno, pois a desescolarização torna-se mais aguda com o cansaço dos alunos, como aponta Ana:

Não adianta mandar atividades para casa eles não têm tempo, trabalham de dia para estudar a noite, pouco produzem, o rendimento é muito baixo, fico quase louca para tentar ensiná-los algo, é uma correria só para dar conta do conteúdo programático.

Destaca-se, também, nas falas dos sujeitos o contexto familiar como uma variável no processo de intensificação do trabalho do professor. Com a ampliação da matrícula e a escola abrindo suas portas a “todos”, sobretudo aos que vivem em situação vulnerável, muitos chegam à escola sem o acompanhamento diário dos pais na realização de suas tarefas. A maioria dos brasileiros, como consequência da enorme dívida social, possui limites econômicos e, sobretudo, culturais. Portanto, famílias com dificuldade de acompanhar minimamente seus filhos na escola. Considerando esses elementos e as falas dos sujeitos, pode-se inferir que a ausência da família também está contribuindo com a intensificação do trabalho do professor, como apontam a fala de Pedro:

A maioria dos pais não comparecem na escola, geralmente só os dos alunos bons, os que têm problema não aparecem, hoje em dia acho que é uma minoria que auxilia os filhos nas tarefas, principalmente na escola pública, na escola particular você vê que há um comprometimento maior da família, dos pais, na escola pública é complicado, é a minoria, geralmente são aqueles alunos que sobressaem, vão um pouco melhor. Essa omissão é com certeza porque os pais têm que trabalhar o dia todo, hoje em dia o pai e a mãe têm que trabalhar para sobreviver, nosso sistema econômico desfavorece, é complicado.

Neste contexto, com a família “alheia” a vida escolar de seus filhos, é que está inserido o professor que busca de todas as formas superar essas e outras ausências. Sem o suporte da família, e, principalmente, do Estado que não lhe proporciona as condições para uma docência de qualidade social, explicita-se a contradição, pois a luta histórica pela universalização da educação básica acabou contribuindo com a intensificação do trabalho do professor, que cada vez mais distante está de chegar a seu principal objetivo, que é oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, pois:

Não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Ou seja, a instituição escolar e os docentes não vão solucionar aquilo, que as sociedades e as famílias não possibilitam às crianças e aos jovens (Duarte, 2008, p. 7).

Mais escolas e alunos e conseqüentemente a ampliação do número de docentes em um contexto de recursos insuficientes tem efeitos diretos sobre os vencimentos, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores (OLIVEIRA, 2004). O docente, na ausência dos meios necessários, toma para si inúmeras funções que não lhe diz respeito diretamente, como aponta a fala de Joana:

Tem alunos, principalmente no ensino fundamental, que se machucam ou estão com dor de cabeça, tem que ir lá ver se tem um chazinho, tem que ajudar, não tem profissional na escola para isso, mas muitas vezes é carência, os pais não estão em casa, olha o que eu tenho de aluno chorando, os do ensino fundamental choram por causa de namorada, converso com eles, tento ser bem compreensiva, não é bem psicóloga, mas tem que ter o lado afetivo, vai conviver com eles o ano todo, muitas vezes reprova, fica o outro ano, tem aluno que me conhece a quatro anos.

Para além do ensinar, o cuidar aparece com muita força nas falas dos depoentes. O professor e a escola são conduzidos a assumirem inúmeras tarefas que não condizem com sua formação e estrutura. As funções de enfermeiro, psicólogo, por exemplo, não podem ser atribuídas ao professor, pois:

Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como estas que chegam às salas de aula. A indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola que não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir (Duarte, 2008, p. 7)

O trabalhador docente deve ter consciência de que em sua prática educativa está inserida a dimensão política. Neste sentido, cabe ao professor, para além do ensinar, politizar seus alunos.

A possibilidade de superar um regime só existe no desenvolvimento histórico de seus antagonismos iminentes. Para sua própria manutenção o capital se vê forçado a abrir mão de um instrumento, a educação. Capaz de se opor a divisão entre o saber e o trabalho, ela se torna restritiva e transmite um saber que se funcionaliza a serviço do capital. Mas guarda possibilidade de uma nova extensão (daí a restrição) e de uma outra compreensão do fazer (daí a dissimulação). Por ser contraditório é que a função política dominante o torna restrito e dissimulador (CURY, 1995, p. 73).

A categoria dos professores, ao pensar em fazer contraponto a uma superestrutura, pode vir a ser entendida como utópica. Entretanto, acredita-se que estes profissionais fazem parte da classe trabalhadora, antagônica à classe burguesa e, como membros de uma determinada classe, pode-se pensar em se contrapor à outra. E o contraponto pode estar se manifestando em pequenos atos, como aponta a fala de Joana, quando questionada sobre qual sua principal função como professora:

O principal é o ensinar, passar conhecimento, eu quero que eles entendam tudo que eu sei, mas não dá, para nós parece ser tão fácil, mas tem que ter calma, tem que ter

paciência, para nós é prático, mas tem que ter um tempo para entender. Eu tento de todas as formas possíveis, e chego a entrar em conflito com a direção.

Ao entender a escola como locus que pode dar conta desta problemática, cabe ao docente o dever de enfrentar os obstáculos apresentados, almejando este fim, mesmo contando com todos os entraves que o Estado oferece.

O contraponto pode ser percebido na fala de Maria:

Acho que a educação é um processo, vem de cima, envolve dinheiro e regras, eles querem economizar, nós acabamos ficando num funil, os professores comprometidos tentam de todas as maneiras. Procuo mostrar para meus alunos a importância de se apropriarem dos conteúdos, e transformá-los em conhecimento, pois desta forma será possível olhar para a sociedade com outros olhos e se possível melhorá-la.

Percebe-se a atuação na busca da superação das contradições através do relato de Rute:

O professor deve priorizar os conteúdos, que acho ser essencial e muito importante, mas há alunos que são nota dez na escola e se sair lá fora eles não sabem fazer nada. Acho que você também tem que ensinar o aluno a se virar lá fora. No interior eles ficam muito presos em casa e depois já querem casar, então acho que já tem que mostrar que existe um mundo lá fora, que tem alguma coisa além, que você pode ser alguma coisa, preparar ele, ter metas, acreditar, querer ser alguma coisa. Aqui todo mundo só pensa em maçã e pomar, eles pensam que se trabalhar no pomar está bom, não têm aquela perspectiva. Sempre coloco para eles: queiram alguma coisa, sejam alguma coisa, você pode melhorar, a educação escolar deve servir para melhorar a vida de vocês e conseqüentemente da sociedade.

Ao mostrar para seus alunos a existência de outros horizontes a professora pode produzir coletivamente com eles outro futuro, onde os homens possam conscientizar-se de que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral, não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é o ser social, inversamente, que determina sua consciência” (Marx, 1998, p. 24). A postura da entrevistada diante da intenção alienante da educação pode induzir os alunos a olharem para o mundo de outra forma, ou seja, pode levá-los a uma concepção crítica de mundo. Pois:

“Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as faces históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído” (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Os docentes apresentam indícios de que crêm nesta transformação, e que a educação pode contribuir neste sentido. As falas de Pedro e Carlos confirmam esta afirmação:

Já pensei em trocar a educação por outro trabalho, até já trabalhei um tempo em um banco, mas creio na educação, e acho que é nela que posso contribuir com o futuro dessas crianças.

Acredito que todo professor já pensou em mudar de profissão, principalmente quando chega em casa depois de um dia cansativo de trabalho e se depara com uma pilha de provas e trabalhos para corrigir. Fico pensando, tudo isso pra fazer e ganho tão pouco. Meus alunos falam que os pais deles ganham mais que eu, trabalhando no pomar. Mas se eu desistir da escola, de quem que eu vou poder cobrar a educação dessas crianças? E também é minha paixão.

Ao entender a escola como lócus no qual a socialização da produção não vem acontecendo como o desejado, pode-se buscar nas falas de depoentes elementos que possibilitem a luta por outra sociedade, pela construção de uma escola unitária, como ressalva Gramsci (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas regulações das políticas educacionais trazidas pela reforma tendem a inviabilizar que a escola cumpra sua função social de oferecer a seus alunos acesso ao saber sistematizado. A desescolarização pode ser compreendida como o resultado da dificuldade do professor de efetivamente ensinar. Condições precárias de trabalho e remuneração, jornada de trabalho tendo que ser estendida, intensificação do trabalho incide sobre a prática dos docentes e tem reflexo direto na construção do arcabouço teórico dos alunos. Mais alunos na escola pública, mais alunos desescolarizados. Contexto que não vem ao encontro de uma educação de qualidade social.

Como conseqüência dos baixos salários, os docentes da escola pública foram conduzidos a ampliarem sua jornada de trabalho, e agora sofrem com a intensificação do mesmo. Percebe-se que o Estado atribuiu uma série de funções ao docente sem oferecer condições para que este pudesse realizá-las, desta forma, tornou-se inevitável a intensificação de seu trabalho.

Pode-se perceber que os baixos investimentos na educação desnudaram a contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, o que de acordo com Saviani (2005) acaba por contrapor:

- a) o homem à sociedade: quando não é oferecido espaço para o trabalho coletivo entre os professores, surgem as condições apropriadas para que prevaleça o isolamento e a busca de soluções individuais, em função da luta pela sobrevivência (estatuto social);
- b) o homem ao trabalho: quando prevalecem as precárias condições de trabalho, contrato, carreira e remuneração, o docente é conduzido ao estranhamento do produto de seu próprio trabalho, o que desencadeia um processo de desumanização (estatuto econômico);
- c) o homem à cultura: com as inúmeras funções atribuídas à escola e aos professores, poucos são os espaços de formação continuada capazes de contribuir com a explicitação das contradições da sociedade vigente (estatuto científico).

O estudo sugere que a expansão quantitativa da educação básica impactou sobremaneira o professor que não dispõe das condições objetivas para dar conta das inúmeras demandas que

chegam as escolas e as salas de aula. Como conseqüência, o processo de trabalho do professor, materializado nas escolas públicas brasileiras, se encontra precarizado, mormente, nas condições de sua realização. As falas sugerem a dificuldade de ser professor nas escolas públicas, de se sentir atraído por esta “profissão”. Entretanto, percebe-se que os depoentes não têm interesse de mudar de profissão, demonstram claramente o desejo de permanecer na educação. Esse contexto explicita uma contradição: por um lado, políticas educacionais que precarizam a jornada de trabalho dos docentes de escolas públicas catarinenses e por outro, professores que buscam elementos para reagir contra processos de desumanização docente e discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. A intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 107, p. 77-99, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse do Professor da Educação Básica**. Brasília, 2009.
- _____. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. *Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB)*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007.
- CURY, C. R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6 ed. São Paulo: Cortez. 1995.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar e profissionalizar. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.2. n.2-3, p.7-13, jan./dez. 2008.
- DUARTE, A. O Trabalho Docente na Educação Básica: Novas Configurações Teórico Conceituais. *VII Seminário da Redestrado – Nuevas Regulaciones En América Latina Buenos Aires*, 2008.
- DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.
- FERREIRA, J. R.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.
- FRIGOTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1984.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Temas de Cultura, Ação Política, Americanismo e Fordismo. 2 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MARX, Karl; O Capital: crítica da economia política. 25º ed. Rio de Janeiro: *Editora Record Ltda*, 2008.
- MARX, K. O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte. Tradução de Silvio Donizete Chagas. 4. Ed. – São Paulo, *Editora Centauro*, 2006.
- OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: Identidade e Profissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.2. n.2-3, p.29-39, jan./dez. 2008.
- OLIVEIRA, D. A. A re-estruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- OLIVEIRA, B., DUARTE, N. Socialização do Saber Escolar. São Paulo, *Cortez & Autores Associados*, 1985.
- SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações. 9. Ed. Campinas, SP: *Autores Associados*, 2005.
- TORRES, Regina. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial, In TOMMASI, L. (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2000.