

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELEN MACHADO TAVARES

PEDAGOGA DESPOLITIZADA?
VOCAÇÃO COMO OPRESSÃO E CUIDADO COMO EXPROPRIAÇÃO!

PORTO ALEGRE

JULHO

2017

ELEN MACHADO TAVARES

PEDAGOGA DESPOLITIZADA?

VOCAÇÃO COMO OPRESSÃO E CUIDADO COMO EXPROPRIAÇÃO!

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Orientação: Prof. Dr. Johannes Doll

PORTO ALEGRE

JULHO

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Tavares, Elen Machado

Pedagoga despolitizada? Vocação como opressão e cuidado como expropriação! / Elen Machado Tavares. -- 2017.

303 f.

Orientador: Johannes Doll.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Trabalho e educação. 2. Pedagogia. 3. Política e educação. 4. Feminização. 5. Dupla e tripla jornada.
I. Doll, Johannes, orient. II. Título.

ELEN MACHADO TAVARES

Aprovado em 31 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado (Orientadora)
Prof. Dr. Johannes Doll (Orientador)

Profa. Dra. Conceição Paludo – UFRGS

Profa. Dra. Inge Renate Fröse Suhr (IFC)

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi – FURG

Prof. Dr. Paulo Peixoto Albuquerque – UFRGS

Agradecimento especial

Às quase quatrocentas pessoas envolvidas diretamente nesta pesquisa.
À generosidade e espírito coletivo das/os Pedagogas/os
da rede pública Estadual e Municipal, do Rio Grande do Sul, Brasil,
que se dedicaram a nos fornecer as informações que geraram os resultados desta tese,
mesmo que para esta contribuição tenham usado seu curto ou quase inexistente
horário de almoço e descanso.
Esperamos com este trabalho contribuir para o conjunto de
práticas de resistências e proposições que o tempo histórico nos exige.

Ao Professor Johannes Doll,
pelo acolhimento e respeito ao nosso processo de produção da Tese.

Dedico...

À Antonia

A Giovani, Álvaro e Iná Tavares (in memorian)

*À Carmen Machado, minha orientadora
que foi desligada do Programa de Pós-Graduação
cinco meses antes da entrega deste trabalho
E que seguiu orientando a pesquisa até a conclusão desses escritos.*

Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas. (Karl Marx)

Escrever sobre *controle, poder, classe* não significa abrir mão de exercer o controle, poder e usufruir dos privilégios de classe. (Registro-fruto das experiência-ações com Carmen Machado)

Não podemos ficar indiferentes, aguardando passivamente a decisão dos embates. Temos de avançar com ânimo firme e decidido para libertar a educação e o Brasil das fortalezas do privilégio, do atraso e da opressão. (Florestan Fernandes)

Eu acho existe uma coisa que a gente chama utopia. As utopias nos dão força e nos fazem acreditar em coisas que movem a gente a lutar. (Rose. Pedagoga entrevistada nesta pesquisa, 2017)

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho escrito com muitos e muitas cúmplices. Portanto...

À minha orientadora Carmen Machado e ao Silvio porque me inspiram tanta admiração;

À memória de todas as mulheres trabalhadoras que subverteram ordens na luta pelo direito de ter sua humanidade reconhecida, muitas vezes pagando com suas vidas. Suas reivindicações me possibilitaram o acesso ao estudo;

Às trabalhadoras e trabalhadores que, subsumidos pela exploração das elites, lutaram por direitos e, em entre suas *conquistas*, me possibilitaram realizar todo ensino básico e superior na rede pública de educação, inclusive o Curso de Doutorado na Universidade Pública, com 36 meses de Bolsa CAPES;

A todas e todos que diminuem a distância entre o *que dizem e o que fazem* na práxis da luta diária para que a Universidade Pública *se pinte de povo*. Sem vocês, eu não teria o direito de *dizer minha palavra* nesse espaço;

Às professoras Conceição Paludo e Isabela Camini e ao Professor e Alceu Ferraro que integraram a banca do Projeto e trouxeram largas contribuições para esta tese; A professora Inge Suhr e professor Paulo Albuquerque que aceitaram integrar a banca final do trabalho;

Ao professor Luis Fernando Minasi a quem estendo além dos agradecimentos de integrar a banca de projeto e tese, por tudo que significa em meus caminhos desde os meus 19 anos, quando ingressei no Curso de Pedagogia, da FURG e passei a ser “sua” bolsista. Os caminhos de lá para cá só foram possíveis pela profunda coerência e busca permanente por justiça que com ele aprendi;

À professora Silvia Gonçalves Fernandes, minha primeira professora, alfabetizadora, pelos anos de dedicação à educação pública municipal, em Rio Grande-RS.

Aos professores Helvécio Aguiar, Dilmar Lopes, Professoras Marlene Ribeiro, Laura Fonseca que são minhas referências;

À memória do professor Augusto Triviños, pelo legado que deixou;

À minha mãe que transborda amor, com quem aprendi as primeiras lições sobre classe social e feminismo; À minha família: Ângela, Ivone, Cleber, João, Juliana, Vergara, Felipe, Jéssica, Millene, Henrique, Fernando, Luzia e Maria por estarem comigo, pelo amor e a base; Giovani, Loeci e Roger, três jovens perdas irreparáveis que sofremos;

As minhas irmãs Cláudia, Raquel e Ana Paula, sobrinhas Brenda, Bruna, Vinicius, Laura, Mateus e Samuel, uma família recém-descoberta e que traz alegria;

À Lilith, Frida, Sofia, Neruda e Nin pelo amor partilhado;

A Franciele e Ticiane, minhas irmãs escolhidas, pela amizade incondicional; Brenda, Junior, Cristian, dona Iara, Denise, Priscila, Rafaela, Veneza, Raquel, Mariluz por serem parte da minha família escolhida.

Ao Cleiton, pela amizade resgatada da infância, pela grandiosidade humana, admiração que me inspira. Por ser a *minha pessoa*;

Ao professor Paulo Albuquerque, Cláudia e Andrea pela acolhida e contribuição com o questionário usado para coletar as informações da pesquisa;

Ao Pablo, Maria Alexandra, Maria Acuña e Sonia, pela partilha generosa dos saberes de outros países da América Latina e Continente Africano;

À Darla, Warley-Janove, Dieny, Bianca, Felipe, Nicolas, Regis, Rafael's, Ariel, Diovana, Andrey pela grandiosidade do significado de tê-lxs encontrado;

À Claudete partilhar comigo os sabores da vida; A Leila, Barbara, Diego, Luisinho, Wagner, Paulo, Lica, Jana, Su, Seu Camargo, Michel, Ione, Juliana, Jurandir, Marcelo, Joacir, Silvania pelo alegre convívio;

Ao Vitor pela arte-resistência-subversão no nosso cotidiano;

À Angelita (Lica) pela leitura atenta e correção gramatical do texto final;

Às educandas e educandos com que me fizeram descobrir que a docência é um dos maiores prazeres que já experimentei;

Às mulheres do Morro da Cruz, Tatiane, Marcia, Marli e Kelly pela acolhida e pela aprendizagem compartilhada;

Ao Bruno por ter dedicado horas na aprendizagem do *software* do banco de dados da pesquisa e pela solidariedade de ter me ensinado;

A Marília por *gatificar* minha vida, Cleverton, Anadir, Luiz, Kelen, Sofia, Andre, Janice, Junior, Fabiane, Glacielli, Eder, Samuel e Vinicius, por acolherem em sua família;

Aos meus amigxs, presentes do TRAMSE Telmo, Vera, Paola, Sonia, Katiane, Eliane, Leni, Cluvio, Ingrid, Mara, Marcelisa, Patrícia, Orson, Walter, Marion, Beth, Janair, Pollyana, Gregório, Ana, Marnier, Tainara, Fabia, Noemi pela contribuições diretas e indiretas nas elaborações aqui realizadas; A amizade de Brunão, Vanessa, Débora Camila, Felipe, Naudimar, Fernando, Erberti, Rosane, Jardelia, Helen, Lisi, Fernanda.

Ao Professor Dirlei, pela alegria do encontro e pelas contribuições neste trabalho;

A Ana, Amy, Lorenzo, Fran, amizades cubanas, ensinamentos em suas experiências que levo para a vida; Ao meu compadre cubano Gustavo pela amizade e contribuição no resumo em espanhol da tese.

À toda gente da Vila Braz, em Rio Grande, onde me criei, tenho raízes e amor pelas amigas de infância e vizinhança solidaria; Amigos e amigas de Rio Grande (e Porto Alegre) que doaram mantimentos, roupas, móveis para que eu pudesse me manter estudando em Porto Alegre;

Às funcionárias do PPGEDU-UFRGS, em especial a Roseli, pelo trato e o carinho;

Ao DAFE, da Pedagogia - UFRGS;

Ao grupo do Pão, Manteiga e Marx – Café de sábado por me ensinar a estudar;

As grandiosas Josiane, Liliane, Jaqueline, Gabriela, Andreia, Kyzzi; Mario, Denirio, Fábio, Nilo, Lucas, Clarice, Vidor e Alex do IFRS, pelo espaço aberto ao diálogo e por fazem de seu trabalho, uma luta pela educação pública.

A todxs trabalhadorxs da Escola Técnica José Cesar Mesquita, pelas experiências que me proporcionaram;

Aos ex-colegas da Cooprogran – Cooperativa dos Professores da Grande Porto Alegre, com os quais muito aprendi;

Ao TRAMSE, que integra minha constituição humana/docente/pesquisadora.

RESUMO

Tese realizada nas discussões da Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem por base o problema: que contradições fundamentais existem nas concepções políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública, Estadual e Municipal, no Rio Grande do Sul (RS), Brasil? As informações, coletadas entre 2016 e 2017, com dois instrumentos: questionário *online* e entrevista semiestruturada. Participam duzentas e vinte e um/a Pedagogas/os, de quarenta e seis municípios do RS, das quais, 95% são mulheres que trabalham em diferentes setores da educação básica. A Pesquisa, de natureza qualitativa, com a técnica de triangulação, se apoia, também, nas informações quantitativas, processadas com uso do *software IBM SPSS*. O método de exposição, à luz do materialismo histórico e dialético. A hipótese central, elaborada a partir dos resultados da pesquisa, afirma que o trabalho das/os pedagogas/os é uma *práxis* política. Há ênfase na centralidade do trabalho, cujos *sentidos* não se limitam na sua não redução ao conjunto de tarefas escolares rotineiras. A *práxis* se objetiva contraditoriamente no trabalho, assim, se destacam duas principais tendências: a) a pedagogia como experiência individual e ênfase na formação cognitiva e, b) a pedagogia como *práxis* de luta social e processo de organização coletiva. Com efeito, há uma contradição entre a *jornada formal* que diz respeito à carga horária paga pelo o fundo público e a *jornada real*, que estende aquela em maior ou menor grau, considerando o tempo destinado ao planejamento, transporte e a tripla jornada de trabalho. Essa contradição, em muitos casos, é invisibilizada, devido ao *costume* que o *senso comum* naturaliza por meio da ideologia. As condições da objetivação do trabalho são condicionadas pelo modo de produção vigente, portanto a luta contra a precarização constitui a *práxis* de trabalhadoras/es que buscam, por dentro das contradições capital-trabalho, resistência e enfrentamento.

Palavras Chave: Trabalho e educação; Pedagogia; Política e educação; Feminização; Dupla e tripla jornada.

RESUMEN

Tesis realizada en las discusiones de la Línea Investigación Trabajo, Movimiento Sociales y la Educación (TRAMSE), Programa de Posgraduación en Educación (PPGEDU), Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS). Tiene como base el problema: que contradicciones fundamentales existen en las concepciones políticas del y en el trabajo de las pedagogas y pedagogos de la red pública, Estadual y Municipal, en Río Grande del Sur (RS), Brasil? Las informaciones, recogida entre 2016 y 2017, con dos instrumentos: cuestionarios *online* y entrevista semiestructurada. Participan doscientos veinte una Pedagogas/os de cuarenta y seis municipios de RS, de la cuales, 95% son mujeres que trabajan en diferentes sectores de la educación básica. La investigación, de naturaleza cuantitativa, con la técnica de triangulación, se apoya también en las informaciones cuantitativa procesadas con el uso del *Software IBM MSPSS*. El método de exposición, a la luz del materialismo histórico y dialéctico. La hipótesis central elaborada a partir de los resultados de la investigación, afirma que el trabajo de las pedagogas/os es una *práxis* política. Hay un enfoque en la centralidad del trabajo, cuyos *sentidos* no se limitan en su no reducción al conjunto de tareas escolares de la rutina. La *práxis* se objetiva contradictoriamente en el trabajo, así se destacan dos principales tendencias: a) la pedagogía como experiencia individual y enfoque en la formación cognitiva y, b) la pedagogía como *práxis* de la lucha social y proceso de organización colectiva. En efecto hay una contradicción entre la *jornada formal* que se refiere a la carga horaria paga por el fundo público y la jornada real, que extiende aquella en mayor o menor grado, considerando el tiempo destinado al planeamiento, transporte y a triple jornada de trabajo. Essa contradicción en muchos casos es invisibilizada debido a la *costumbre* de que el *sentido común* se naturaliza por medio de la ideología. Las condiciones de la objetivación del trabajo son condicionadas por el modo de producción vigente, por tanto la lucha contra la precarización constituyen la *práxis* de trabajadoras/es que buscan, por dentro de las contradicciones capital-trabajo resistencia y enfrentamiento.

Palabras claves: Trabajo y educación; Pedagogía; Política y educación; Feminización; Doble y tripla jornada.

ABSTRACT

The thesis was developed inside the research line Labor, Social Movements and Education (TRAMSE) into the Education Post-graduation Program (PPGEDU) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The main question of this research was: what kinds of contradictions exist into the public educators' conception about politics and labor? In this case, we used the term public educators to reference teachers who have been working for the State (Rio Grande do Sul -RS) and the municipalities in RS, Brazil. The data was collected between 2016 and 2017 using two methodological tools: online survey and semi structured interview. This research had two hundred twenty one educators participating from forty six municipalities in RS; moreover, 95% were women who worked in different basic education's sectors. Also, this research had a dual nature: quantitative and qualitative. To the quantitative part was used the *software IBM SPSS*. Then, to the qualitative part was used the methodological triangulation, analyzed by historic dialectic materialism as a theoretical framework. The main hypothesis, concluded by our results showed that the educator's work is a political praxis. In addition, there is an emphasis on the work's centrality, whose meanings are not limited in to the set of routine school tasks. The praxis appeared in contradiction inside the labor. In this way, is possible to see two tendencies: a) the pedagogy as an individual experience with emphasis into the cognitive formation and b) the pedagogy as praxis by the social struggle and the collective organization process. Consequently, there is a contradiction between the formal journey that is related with the workload paid, and the real journey that embraced the time of transportation, planning, and the extra hours that are not included into the work journey. This contradiction turns invisible for the society by the custom that the common sense has in naturalizes this fact; as a consequence, it is an idea developed by the ideology. The conditions of work's objectification are delimited by our actual production mode. In this way, the fights against the precarious build the workers' praxis that search for, inside the contradictions of labor-capital, resistance and confront.

Key-words: Labor and Education; Pedagogy; Politic and Education, Feminization; Double and Triple Journey

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mapa do Rio Grande do Sul com a distribuição por Região das cidades em que trabalham as/os participantes da pesquisa	8
Imagem 2: Posições das/os Pedagogas/os temas emergentes I.	161
Imagem 3: Posições das/os Pedagogas/os temas emergentes II.	162
Imagem 4. Sugestões de pesquisa do site <i>Google</i> . 2015	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de Escolas Públicas e Privadas nas redes Municipal, Estadual e Federal no RS. 2015 e 2017.	39
Quadro 2. Número de Professores de Educação Básica com Formação Superior, segundo a Área de Formação, Brasil, em 30/5/2007	43
Quadro 3. Pedagogas/os de acordo com a Região do RS em que trabalham.	59
Quadro 4. Pedagogas/os da Educação Básica, com base na população de pesquisa, conforme Faixa-Etária	60
Quadro 5. Distribuição das/os Pedagogas/os por raça/etnia.....	61
Quadro 6. Vínculo de trabalho das/os Pedagogas/os com a Rede Pública.....	64
Quadro 7. Local de trabalho das Pedagogas/os da rede pública.....	64
Quadro 8. Pedagogas/os por etapa em que trabalham na Educação Básica.	64
Quadro 9. Carga horária das/os Pedagogas/os que trabalham na rede pública	65
Quadro 10. Distribuição das/os Pedagogas/os por gênero, conforme cargo/função de trabalho.	65
Quadro 11. Com o que trabalhou durante o Curso de Pedagogia, conforme gênero.	68
Quadro 12. Representação do uso do “tempo livre” para planejamento	75
Quadro 13: Tendências na concepção de Ser Pedagoga/o	127
Quadro 14. Tendência na concepção de “ser pedagoga/o”, conforme Instituição que concluiu o Curso de Pedagogia (Pública ou Privada)	128
Quadro 15. Pedagogas/os que deixaram seus contatos para participar da entrevista semiestruturada e a Instituição da qual são egressas/os (Pública e Privada).....	129
Quadro 16. Pedagogas/os por participação em movimentos sociais, ONGs, associações, partidos políticos.	147
Quadro 17. Pedagogas/os de acordo com crença/religião e participação sindical.	147

Quadro 18. Pedagogas/os e os motivos para não participar do Sindicato.	149
Quadro 19. Etapa da Educação Básica em que trabalha e participação do sindicato...	151
Quadro 20. Pedagogas/os e motivos de participação do sindicato	151
Quadro 21. Distribuição dos docentes por sexo nas redes Federal, Estadual, Municipal e Privada em 2015. CultivEduca. UFRGS	178
Quadro 22. Distribuição dos docentes por sexo nas redes Federal, Estadual, Municipal e Particular. Censo de 1997.....	178
Quadro 23. Distribuição dos docentes por Nível e sexo, considerando as redes Federal, Estadual, Municipal e Privada. 2015. CultivEduca. UFRGS	179
Quadro 24. Pedagogas/os por número de Instituições e CH de trabalho	183
Quadro 25. Tarefas domésticas. Caso não realize, quem se responsabiliza por elas?..	193
Quadro 26. Pedagogos e tempo destinado às tarefas domésticas de acordo com quem residem. 2015	194
Quadro 27. Pedagogas e tempo destinado às tarefas domésticas de acordo com quem residem. 2015	195
Quadro 28. Pedagogas/os e o que mais gostou no curso de Pedagogia.....	213
Quadro 29. Pedagogas/os e o que menos gostou no curso de Pedagogia.....	214
Quadro 30: Escolaridade e Formação dos Professores da Educação Básica segundo a Etapa de Ensino. Brasil. Censo 2007.....	219
Quadro 31. Pedagogas/os que realizaram outros cursos de formação.....	220
Quadro 32. Área de concentração das especializações citadas pelas/os pedagogas/os	221

SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOERGS	Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CH	Carga Horária
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CPERS	Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBen	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
ONGs	Organizações Não Governamentais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
TRAMSE	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação
UFRGS	Universidade Federal de Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Banco Mundial

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 PRIMEIRAS PALAVRAS: <i>somos a classe mais perigosa</i>	21
1.1 Cheguei a esse curso <i>ingênua</i> e, ao descobrir-me <i>ingênua</i> , comecei a tornar-me <i>crítica</i> : breve histórico da pesquisa.	33
1.2 Delimitação, Problema e Critérios da Pesquisa.....	38
1.2.1 Objetivos.....	45
1.2.2 Método de Exposição e Metodologia	46
1.2.3 Caracterização da população pesquisada.....	58
2 O TRABALHO DAS/OS PEDAGOGAS/OS NA REDE PÚBLICA: CONDIÇÕES DA OBJETIVAÇÃO	70
2.1 Forma e conteúdo da objetivação do trabalho	91
2.2 Burocratização e autoritarismo	109
2.3 Educação Infantil e Ensino Fundamental: objetivação e objetificação	119
2.4 Cientista em educação, luta coletiva e segunda mãe. Tendências nas concepções políticas: <i>nó</i> (no e) do trabalho	124
2.4.1 Pedagogia como <i>práxis</i> centrada no sujeito: a hegemonia positivista.....	130
2.4.2 Pedagogia como <i>práxis</i> coletiva: “ <i>vida do professor é vida de luta por direitos</i> ”	141
2.4.3 Pedagogas/os na organização sindical	146
2.4.3.1 Do descrédito e a participação para “ <i>tirar dúvidas</i> ” ao “ <i>Sim. Porque gosto de lutar!</i> ”	149
2.5 Pedagogas/os são (des)politizadas/os? A ideologia da meritocracia.....	158
3 VOCAÇÃO COMO OPRESSÃO E CUIDADO COMO EXPROPRIAÇÃO	166
3.1 Jornada de trabalho <i>real</i> : intensificação e polivalência.....	180
3.1.1 Trabalho doméstico? “ <i>Difícilmente o marido ajuda</i> ”	191
3.2 O embrutecimento na objetivação do trabalho	203
3.3 Formação da <i>força de trabalho</i> das/os Pedagogas/os: <i>quem educa o educador?</i>	213
3.4 “ <i>Isso aí que tu está me perguntando... eu sempre quis saber</i> ”	
Questões sobre o fundo público	223
4 EXISTE UMA COISA QUE A GENTE CHAMA UTOPIA.	229
REFERÊNCIAS	234

APÊNDICE A: Modelo de questionário utilizado para coleta de informações.	248
APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	261
APÊNDICE C: Carta para obtenção do consentimento e termo livre e esclarecido. ...	262
APÊNDICE D: Textos de referência para contato realizado.	264
APÊNDICE E: Informações tabuladas no <i>software IBM SPSS</i>	265
APÊNDICE F: Descrição do trabalho como pedagogas/os, conforme categorias.....	271
APÊNDICE G: Motivos para participar ou não do Sindicato, conforme categorias. ...	284
APÊNDICE H: Trabalho doméstico/reprodutivo.....	293
APÊNDICE I: Quadro de Gestão Pública das Prefeituras Municipais e Secretarias de Educação dos locais representados na pesquisa. 2017.	299
ANEXO 1: Número de Professores por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/05/2007.....	300

APRESENTAÇÃO

Muitos não compreenderão
Porque suas inteligências vão somente até os processos
E já existem nos processos tantas dificuldades...
Alguns verão e julgarão com a alma
Outros verão e julgarão com a alma que eles não têm
(Fragmento do poema *Acontecimento*, de Vinícius de Moraes)

Esta tese é resultado da pesquisa realizada entre os anos de 2013 e 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado¹.

Comumente, os estudos que investigam o trabalho de pedagogas/os na Educação Básica tendem a compreender o papel dessas/es profissionais no interior da escola, a partir daquilo que imediatamente compõem suas práticas. Em nossa pesquisa, extrapolamos estes aspectos restritos, uma vez que analisamos como o trabalho improdutivo, produtivo e reprodutivo condicionam tanto a formação política de pedagogas e pedagogos, como também os modos de objetivação de suas *práxis*².

A questão central da pesquisa indaga: **Que contradições fundamentais existem nas concepções políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública (Estadual e Municipal), no Rio Grande do Sul, Brasil?**

A hipótese que emerge da pesquisa exploratória, realizada entre os anos de 2013 e 2015 anuncia que o trabalho docente é uma *práxis* política³. O método de pesquisa

¹ Em virtude do desligamento da professora Carmen Machado do programa de Pós-Graduação, no portal da CAPES consta o Professor Dr. Johannes Doll como orientador. Contudo, a professora Carmen seguiu orientando este trabalho até sua versão final.

² Texto com base na síntese realizada no parecer da Professora Dra. Inge Sühr (Instituto Federal Catarinense).

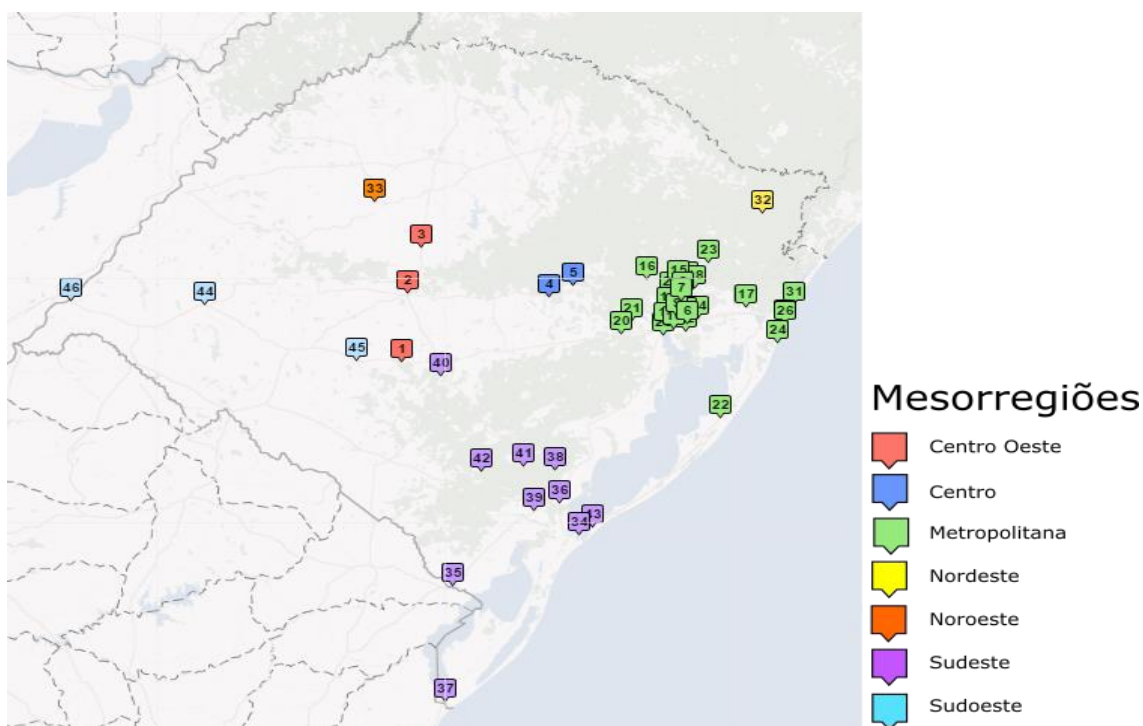
³ Sobre *práxis*, conforme afirma Vázquez (2007, p. 237) “*a práxis se apresenta como uma atividade material transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não e materializa [...]. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente maerial, isto é, sem a prdução de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica*”. Por isso, o conceito marxiano de *práxis* coloca a relação teoria e prática a partir de bases que rompem tanto com o idealismo filosófico, como com o materialismo mecanicista. A sustentação da afirmativa que o trabalho docente é uma *práxis* política, baseia-se no conceito gramsciano de que “*ação é sempre uma ação política*” (1978, p. 14), uma vez que traz em si visões de mundo e projetos societários.

utilizado é o materialismo histórico dialético. A metodologia compreende a técnica de triangulação (TRIVIÑOS, 1987)⁴.

A população de pesquisa é composta por Pedagogos e Pedagogas concursadas/os ou contratadas/os da rede pública Estadual e Municipal que atuam na Educação Básica, no Rio Grande do Sul (RS), considerando diversos postos de trabalho (lotações).

Com a finalidade de responder a questão central de pesquisa elaboramos um questionário⁵, inspirado na *enquete operária*⁶ de Marx, cujo objetivo central é ter uma dimensão não apenas sobre as condições de trabalho, mas também as formas de organização da classe. Foram contatadas, aproximadamente, mil Pedagogas/os, das quais 223 preencheram o questionário *online*. Abrangemos quarenta e seis municípios do RS, conforme o mapa representado na imagem a seguir.

Imagem 1: Mapa do Rio Grande do Sul com a distribuição por Região⁷ das cidades em que trabalham as/os participantes da pesquisa⁸



Fonte: A pesquisadora, 2017.

⁴ Ver nesta tese: item 1.2.2 Método de exposição e metodologia.

⁵ Apêndice A.

⁶ A *enquete operária*, elaborada por Marx, cujo intuito era saber sobre a organização e as condições de trabalho dos operários (ALVES; JACKSON FILHO, 2017).

⁷ Contamos com o trabalho do Professor Me. Cleiton Luis Freitas de Oliveira (IFRS) na elaboração deste quadro. As regiões estão agrupadas por cores, conforme a legenda à direita do mapa. Foram distribuídas de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

⁸ Mapa criado com o auxílio do Batchgeo. Disponível em: <https://pt.batchgeo.com>

As informações coletadas nos questionário geraram 2.851 páginas de respostas que, impressas⁹, formam vinte e quatro cadernos de pesquisa. Os eixos analíticos foram tabulados com recurso do *software IBM SPSS – IBM Analytics*¹⁰ *Version 20* para obtenção das informações estatísticas e realização dos cruzamentos de informações por categorias empíricas. Destes, dois questionários foram excluídos da análise em virtude de não cumprirem com os critérios de participação. A partir desta sistematização, de acordo com os critérios da pesquisa, realizamos cinco entrevistas semi-estruturadas¹¹. Essas também foram categorizadas de acordo com as informações que nos foram fornecidas.

Nossa pesquisa foi acolhida com muita solidariedade: “*espero ter ajudado*”, “*adorei responder o questionário. Tem temas muito importantes para nossa área*”, “*nossa área carece de pesquisas como essa*”, “*quero muito ler os resultados*”, “*estou disponível para conversar depois*”, “*aquelas perguntas sobre atualidades me fizeram pensar coisas que são pouco discutidas nas escolas, mas são de extrema importância*”. Esses são alguns retornos escritos que obtivemos das/os respondentes da pesquisa.

Com base na teoria que os orienta, partimos do entendimento que a classe trabalhadora não é homogênea. Isso significa que os grupos o quais estão condicionados ao modo de produção encontram-se de maneiras diversas, uma vez que, mesmo no interior da *classe-que-vive-do-trabalho*¹², há privilégios dos quais alguns usufruem, independente de suas vontades individuais, e ocultar isso significa naturalizar os efeitos da misoginia, do racismo institucional, entre outros aspectos que condicionam a vida e os acessos de muitas pessoas ao conhecimento socialmente produzido, mas privadamente apropriado.

O trabalho está assim organizado: a seguir, as *primeiras palavras* constituem o capítulo introdutório da tese. Nele, objetivamos explicitar alguns aspectos fundantes das indagações e princípios que nos orientam. Com a finalidade de situar leitoras e leitores sobre a pesquisa, o desdobramos em dois subcapítulos: o primeiro explicita o histórico da pesquisa ligado aos conceitos que nos dão suporte; o segundo especifica sua

⁹ Utilizamos papéis reaproveitados, oriundos de doação.

¹⁰ Detalhes em: <https://www.ibm.com/br-pt/marketplace/spss-modeler#product-header-top>

¹¹ Ver roteiro da entrevista semiestruturada no Apêndice B.

¹² Antunes, 1999.

delimitação, problema, critérios, objetivos, método de exposição, metodologia e, em linhas gerais, a caracterização da população.

É somente a partir do segundo capítulo que iniciamos a exposição do *concreto lógico*. Intitulado *O trabalho das/os pedagogas/os na rede pública: as condições de objetivação*, o capítulo expressa a base material da qual emerge a gênese das concepções políticas do e no trabalho das/os pedagogas/os.

O terceiro capítulo, *Vocação como opressão e cuidado como expropriação*, expõe a contradição entre a *jornada formal* e a *jornada real* de trabalho e as questões que envolvem a tripla jornada do trabalho doméstico/reprodutivo das pedagogas. Os resultados sobre a formação e a concepção de formação institucional das/os Pedagogas/os, incluindo suas críticas ao curso que realizaram. Abordamos a gênese do liberalismo e as relações com o embrutecimento no trabalho, tendo em vista a formação histórica do Brasil/América Latina. É um capítulo cujo conteúdo transversaliza todo o trabalho e, por esta razão compõe o título da tese.

O último capítulo chama-se *Existe uma coisa que a gente chama utopia*. Sua denominação surge da afirmativa de uma das participantes da pesquisa ao abordar a capacidade de *resiliência* daquelas/es que, mesmo diante de algumas derrotas da classe, persistem em lutar. Neste capítulo objetivamos sistematizar os anúncios, as possíveis direções reveladas no trabalho de pedagogas e pedagogos.

Os resultados da pesquisa estão expostos de acordo com a teoria que nos orienta, razão pela qual não reservamos espaços compartimentados para fundamentação teórica e empiria. Consideramos que o trabalho é um *todo orgânico*¹³.

¹³ Kosik (1987)

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: *somos a classe mais perigosa*

A burguesia não tem meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação. (MARX; ENGELS, 2010, p. 114).

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão reestabelecer vínculos – tão esquecidos: *digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação*. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho subordinam-se a essa dinâmica (SADER, 2005, p.17. Grifo nosso).

Nós, pedagogos e professores, *somos a classe mais perigosa*, porque a gente consegue organizar dentro de todas essas opressões. É que assim, existem umas estratégias duras que pegam na raiz do problema e essa forma de organização, *o capitalismo, a burguesia, sabe a essência de matar o ser humano. Olha... chego a me arrepiar. Ele mata na dignidade humana, que é a sua materialidade*. Aí ele mata sabe onde? Ele mata na tua família, na falta de emprego, na estrutura de teus filhos [...]. Ele vai diretamente ali na comilança, no comer, não tem o que comer. Entende? E para os professores não tem o que comer em todos os sentidos [...]. Mas isso é estratégico do capitalismo, ele precisa disso, porque enquanto eles tiverem essas pessoas mendigando eles vão se manter, e cada vez mais firmes. (Salete¹⁴. Entrevista. 2017. Grifos nossos).

As epígrafes que compõem a abertura destas primeiras palavras fundam-se tanto em alguns princípios que orientam a pesquisa, como também anunciam a síntese do referencial teórico no qual nos apoiamos para sustentar a tese.

Desde onde escrevemos o conhecimento não se constrói por vontades individuais, tampouco por ideias autônomas. Isso significa que a produção científica, como *força produtiva*¹⁵, depende do desenvolvimento dos *meios de produção*¹⁶. E, na sociedade de classes, funda-se também como processo de disputa¹⁷, uma vez que as classes exploradas (considerando os diferentes modos de produção com base na propriedade privada) têm sua materialidade condicionada economicamente e, com efeito, o processo de conhecer as raízes da expropriação é um risco aos beneficiários da centralização do poder econômico, por isso, a ignorância da *classe-que-vive-do-*

¹⁴ Este é um pseudônimo de uma das Pedagogas que participaram de nossa entrevista semiestruturada, pois preservamos as identificações das/os participantes da pesquisa, as cidades e instituições em que trabalham. Ao final destas primeiras palavras, explicitamos as razões de sua escolha. As citações diretas realizadas nas entrevistas virão com este padrão de referência: (Codinome. Entrevista, ano).

¹⁵ (MARX, 2007)

¹⁶ Marx, Ibidem.

¹⁷ Aspecto ressaltado nas contribuições da professora Acácia Kuenzer (2005).

*trabalho*¹⁸ é estratégica para manutenção da exploração e da opressão¹⁹. A ciência tem caráter político, como expressa Gramsci:

Os principais “instrumentos” do progresso científico são de natureza intelectual (bem como política), metodológica; e Engels, com justeza, escreveu que os “instrumentos intelectuais” não nasceram do nada, não são inatos no homem, mas são adquiridos e se desenvolveram e desenvolvem historicamente. (1999, p. 139).

Por conseguinte, a citação do fragmento escrito por Emir Sader²⁰, presente na introdução a edição brasileira de *A educação para além do capital*, de István Mészáros (2005), afirma que a educação é um processo intimamente ligado ao trabalho. A educação considerada como processo amplo, se dá em todos os momentos da vida e está condicionada ao trabalho. Isso não significa determinação mecânica. Na perspectiva do materialismo histórico dialético (MHD), teoria na qual nos apoiamos para interpretar a realidade pesquisada, não é possível dicotomizar a realidade objetiva da realidade subjetiva, ainda que a primeira seja condição para a existência da última. Por isso, a compreensão dos processos educativos implica, fundamentalmente, entendimento das *relações de produção*²¹ nas quais se fundam.

A pesquisa nasce de uma pergunta. O Professor Triviños²², em suas aulas costumava referir que como humanos somos pesquisadores/as. As indagações diárias são formas de pesquisa. As crianças que perguntam o *porquê* estão investigando. O que diferencia a curiosidade imediata das crianças (e muitos adultos) da pesquisa científica é a *teoria*²³. Nesta perspectiva, no campo das ciências humanas o critério de cientificidade implica compreensão do processo pesquisado a partir das chaves de leitura de uma teoria.

¹⁸ Expressão usada por Ricardo Antunes, para *a forma de ser classe trabalhadora hoje* (ANTUNES, 1999).

¹⁹ Sobre exploração e opressão, conforme Cecília Toledo (2008).

²⁰ Mesmo cientes das normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), as referências a autores/as citados/as, descrevem seus nomes completos, uma vez que o uso apenas do sobrenome, tende a masculinizar as referências, deste modo, invisibilizando a autoria das mulheres.

²¹ Marx (idem)

²² TRAMSE/PPGEDU/UFRGS.

²³ A teoria, aqui entendida como “*um conjunto de conceitos que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender os fenômenos da realidade*” (TRIVIÑOS, 2001, p. 44) é criada a partir de uma materialidade e compreende uma história da qual o estudo, se rigoroso, não pode abrir mão.

O conjunto de conceitos que nos orienta tem na historicidade, no movimento dialético materialista, princípios fundamentais. Se a teoria funda-se na materialidade, que perguntas o MHD nos auxilia a fazer sobre o movimento do real? Expressando de outro modo: **que perguntas faz uma pedagoga marxista, sobre a vida, o trabalho, tendo em vista as agonias²⁴ históricas de seu tempo?** Que inquietudes são essas que nascem de uma pedagoga, nascida na *vila Braz*²⁵, primeira a concluir o Ensino Superior em uma família constituída por um pai-avô pescador, avó *dona de casa*, costureira, e mãe trabalhadora numa rede de supermercados local – todos, assim como tantas outras famílias deste tempo histórico, profundamente expropriados do direito de ter e oportunidade de dizer?

Nosso aporte para buscar respostas e elaborar novas indagações funda-se no princípio de que a luta de classes não é um movimento abstrato. Tampouco, a classe trabalhadora não é formada por um sujeito genérico. Esta compreensão baseia-se naquilo que Saffioti chamou de *nó*²⁶ que entrelaça *gênero-raça/etnia-classe social* nas relações que produzem, historicamente, a desigualdade social no Brasil (entre outros países, evidentemente). Este nó, conforme a autora, “*formado por essas três contradições apresenta uma qualidade distinta das determinações que o engendram. Não se trata de somar racismo+gênero+classe social, mas de perceber a realidade composta e nova que resulta desta fusão*” (2015, p. 122). Este princípio também está presente no conceito de *interseccionalidade*, na obra da marxista Angela Davis (2016), militante dos Panteras Negras e do Partido Comunista dos Estados Unidos.

Consideramos fundamental a compreensão histórica da luta de classes, tanto no campo da divisão mundial do trabalho, como as especificidades da América Latina a partir da *intersecção/nó*, ainda que tal aspecto possa ser renegado por estudiosos que se supõem dialéticos, mas suas produções no campo da luta de classes não passam de um

²⁴ Agonia “no sentido etimológico dessa palavra no grego *agon* que significa “luta”. Por isso falamos da agonia (do latim “luta” também) dos(as) educadores(as) sul-rio-grandenses, querendo expressar com isso o essencial de suas existências profissionais e pessoais: a de ser lutador(a) para vencer as limitações das precárias condições materiais que lhes oferece a sociedade a qual servem e ajudam a desenvolver” (TRIVIÑOS et al, 2006, p. 10)

²⁵ Localizada na periferia urbana da cidade de Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Um local, como tantos outros das zonas periféricas dessa cidade, conhecido por sua condição de ruas sem pavimentação, partes de esgoto a céu aberto, lixo, alguns vizinhos solapados pela fome: “*em quase 50 anos que moro aqui, quase nada mudou*” (Anotações das palavras de Antonia, mãe da pesquisadora, ao se referir sobre este local onde segue morando)

²⁶ “Não se trata da figura de um nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes. Não que cada uma destas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó”, expressa Saffioti (2015, p. 133).

positivismo militante que reforça o racismo estrutural, o machismo e o antagonismo de classe. Saffioti expressa que, ao desconsiderar este nó há um “*prejuízo científico e político*” que “*não advém da separação para fins analíticos, mas sim da ausência do caminho inverso: a síntese*” (ibidem, p. 134).

Se tratando das/os pedagogas/os, compreendemos que de modo geral, integram aquilo que Antunes (1990) chama de *classe-que-vive-do-trabalho*, uma vez que necessita vender sua força de trabalho²⁷ para sobreviver. A pesquisa revela que até mesmo no interior da *classe-que-vive-do-trabalho* há desigualdade, uma vez que devido ao racismo institucional e a misoginia fazem com que trabalhadores brancos usufruam de privilégios sociais que independem de suas vontades individuais. Conforme explicita Maria Aparecida Bento:

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. *Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa.* Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho (BENTO, 2002, p. 27. Grifo nosso).

A rede pública de educação atende a maior parte dos/as discentes matriculados/as na Educação Básica no RS. Como enfatizou o Professor Ricardo Antunes²⁸, há uma tendência do “*capitalismo converter cada vez mais o trabalho imaterial em material*”, como forma de aumentar os setores de extração de *mais-valia*. Quando a relação de venda da força de trabalho se concretiza na rede pública de educação, ou seja, o salário das/os Pedagogas/os é pago com dinheiro público, entendemos que este é um trabalho imaterial. Há expropriação em setores da rede pública de educação? Esta indagação tem nos acompanhado, principalmente quando notamos certa *apatia* desse segmento com relação às possibilidades de organização coletiva, cuja unidade seja capaz de fazer enfrentamentos concretos com relação à perda

²⁷ Conforme Karl Marx (2006, p. 197) “*Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas ou mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie*”.

²⁸ Com base nos apontamentos realizados no Seminário coordenado pela Professora Conceição Paludo (FACED, TRAMSE, PPGEDU, UFRGS) Trabalho, sua centralidade e sua nova morfologia: de Marx ao debate atual. Dias 19 e 20 de junho de 2017, com a participação do Professor Ricardo Antunes.

de direitos. Por isso, indagamos sobre a exploração do trabalho no setor público. **Como construir a nossa consciência de classe, se as relações de exploração²⁹ e expropriação³⁰ de mais-valia ficam encobertas?**³¹

A Pedagogia, além de ser o curso de formação em nível superior da pesquisadora, conforme veremos a seguir, é a licenciatura da qual são egressas/os trabalhadoras/es nos mais diversos setores da educação básica. Em virtude das *agonias* de nosso tempo histórico, nossa pesquisa investiga **as concepções políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública (Estadual e Municipal) no Rio Grande do Sul, Brasil**. Essa elaboração contou com a contribuição dos estudos do professor Florestan Fernandes (1989) ao enfatizar sobre a necessidade central de debatermos a formação política dos professores e se reforça a partir dos resultados dessa pesquisa.

Atualmente existem quatro maneiras principais que viabilizam a contratação dessas/es trabalhadoras/es pelo poder público para trabalhar na educação básica brasileira: a) o contrato temporário; b) o concurso público; c) o concurso público (em um turno) associado à convocação (turno/s inversos) para completar a jornada formal de quarenta ou sessenta horas semanas; e d) contratação para execução de projetos, por intermédio de bolsas. Os contratos temporários e os projetos no turno inverso, mostram uma explícita tendência a partir da reestruturação produtiva e da flexibilização dos direitos trabalhistas.

Entendemos, que nem todo trabalho assalariado é *trabalho produtivo*, ou seja, que produz mais-valia. O trabalho das/os pedagogas/os, está na esfera da *circulação*. No período de sistematização e escrita dos resultados desta pesquisa, entre 2016 e 2017, o Brasil passou por um golpe que tem acelerado a *despublicização*³² dos setores públicos. E com ela, a precarização da vida da *classe-que-vive-do-trabalho*, em todas as suas

²⁹ A *exploração* aqui entendida com base em Marx, sobre o processo que se cria com o antagonismo de classes. A *exploração* pela venda da *força de trabalho* da *classe-que-vive-do-trabalho* (única mercadoria que possui) à classe que detém os meios de produção. Esta última para à primeira, por meio do salário, apenas uma parte da produção. O tempo de trabalho não pago, que Marx denominou *mais-valia*, ou seja, a fórmula da concentração de riqueza, portanto, da exploração da força de trabalho..

³⁰ A *expropriação* ocorre quando a *classe-que-vive-do-trabalho* é privada de algo que lhe pertence. Relaciona-se com a exploração, pois é pelo processo de exploração da força de trabalho que essa classe é expropriada dos meios de produção.

³¹ Questão elaborada com os debates sobre a presente pesquisa com a Professora Dra. Katiane Machado da Silva.

³² Antunes (ibidem, 2017)

dimensões. Com efeito, conscientes disso ou não, esta realidade objetiva afeta a vida das/os pedagogas/os. Conforme afirmou uma das participantes da pesquisa: “*Os planos de carreira das categorias como educação, saúde, bancários, etc., menos a magistratura e os políticos, obviamente, sofreram uma série de retiradas de direitos. No município [...], na categoria da educação, não foi diferente*” (Carolina Maria. Entrevistada, 2017).

A divisão social do trabalho e a educação institucionalizada na sociedade de classes, nos mostra que a democracia sob o liberalismo se faz como liberdade de alguns em um “*sistema de relações de poder antagônicas, em que o poder de controle está inteiramente separado dos produtores e cruelmente imposto sobre eles*” (MÉSZÁROS, 2002, p. 269).

A relevância da pesquisa sobre a concepção política no e do trabalho das/os pedagogas/os e suas contradições dialéticas, se dá não apenas por uma inquietação pessoal da pesquisadora, mas também pela carência social que nós, trabalhadoras/es da educação institucionalizada enfrentamos em nossas condições materiais de trabalho e nas lutas *cotidianas*. Circunscritos em um país colonizado, com “desenvolvimento desigual, a dependência e o imperialismo significam ver” que o trabalho no “sistema educacional deve ser pensado e ativado, *quantitativa e qualitativamente*, em função das necessidades culturais das classes trabalhadoras” (FERNANDES, 1989, p. 18. Grifos do autor), portanto, passa pelo processo de organização coletiva.

A *aparência fenomênica* do trabalho das/os pedagogas/os na rede pública de ensino apresenta uma relação imediata com *trabalho reconhecido como prática pedagógica escolar*. Estas relações imediatas também foram por nós concebidas no início da pesquisa. Num primeiro momento o *trabalho das/os pedagogas/os* implica no reconhecimento das *formas fenomênicas* de como este se materializa: projetos, metodologias, correntes pedagógicas e seus desdobramentos na pedagogia, lúdico, formação continuada, teorias pedagógicas, avaliação, currículo, identidade, projeto político pedagógico, interdisciplinaridade, teoria e prática, inclusão, ressignificação de espaços escolares³³, entre outros pontos comuns que são tratados ao abordarmos o

³³ Estes temas foram relacionados com base na pesquisa realizada no banco de dados com trabalhos disponíveis no Lume (UFRGS) e no banco de teses e dissertações da CAPES. (OLIVEIRA, 2010); (SILVA, 2015); (AQUINO; SARAIVA, 2011)

trabalho na área. Este reconhecimento imediato se caracteriza como uma “*caótica representação do todo*” (KOSIK, 1976, p. 36).

A experiência imediata com o fenômeno não garante a cognoscibilidade da *coisa em si*. Inclusive, uma das participantes de nossa pesquisa, após responder nosso instrumento de coleta de informações³⁴, fez um comentário em uma conversa informal com a pesquisadora quando essa indagou sobre o que havia achado do questionário. Em resposta, a participante manifestou: “*foi bem diferente do que eu esperava, pois não tinha muitas coisas diretas relacionadas com a pedagogia*” (anotação no caderno de campo, 2016³⁵).

O significado do que são *coisas diretas relacionadas com a pedagogia* nos remete ao fenômeno do trabalho, como um dos seus sentidos possíveis na pedagogia. O fenômeno é aquilo que se manifesta imediatamente na percepção sensível – ponto no qual reside a ideologia para Marx e Engels. Kosik (1987, p. 17) afirma que “*a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia*”. Por isso “*se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis*” (Ibidem)

No campo da educação temos uma vasta literatura, considerando os temas relacionados imediatamente com a pedagogia e a prática escolar, analisados sob diferentes perspectivas teóricas. Conforme desenvolveremos com maior dedicação nos capítulos que seguem, consideramos a importância dos estudos na área. Ainda assim, salientamos os perigos quando esses são realizados destituindo a política da educação. Ocorre que, em nossa perspectiva, o conhecimento aprofundado daquilo que envolve o trabalho em pedagogia (currículo, planejamento, projetos, psicopedagogia, inclusão, políticas públicas, entre outras) por si só não garante avanços na área da educação. Entre as razões, destacamos duas: 1) é preciso considerar as relações políticas-econômicas-culturais-históricas, de maneira indissociadas; 2) a fragmentação dessas relações, desconsidera que os estudos na área, bem como a viabilidade de implementação de

³⁴ O questionário utilizado como base para coleta de informações da pesquisa encontra-se no Apêndice A. No subcapítulo 1.3 este ponto será abordado com maior detalhamento.

³⁵ Caderno de anotações foi utilizado como fonte, pois nele se encontram sistematizados alguns pontos observados na pesquisa.

políticas públicas, dependem do conjunto de *relações de produção* – sem a qual não seria possível nem mesmo a política que implementa o sistema público de educação.

Estas razões nos possibilitam refutar a tese de que o insucesso dos alunos da rede pública é em virtude da formação de baixa qualidade dos professores ou, ainda, o imediatismo na análise que culpabiliza as pedagogas (na sua maioria mulheres) dos Anos Iniciais pela defasagem na aprendizagem dos alunos que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º Anos) e no Ensino Médio, conforme desenvolvemos no capítulo seguinte.

Pesquisar as *concepções políticas* não se constituiu como uma escolha aleatória, as compreendemos dentro do debate sobre a centralidade do trabalho na formação humana – no qual enfatizamos as contribuições no grupo TRAMSE das Professoras Doutoras Carmen Machado, Conceição Paludo, Laura Fonseca e Marlene Ribeiro. Entendemos a importância do aprofundamento teórico no campo da educação (seja como formação inicial ou continuada). Ocorre que a maior parte das dificuldades das/os trabalhadoras/es em educação sobre o acesso ao conhecimento teórico não se dá por motivos cognitivos (tomados de maneira isolada), mas por questões políticas – como salientou a Professora Inge Sühr³⁶: “*a produção do conhecimento não se faz alheia aos conflitos de classe*”.

Se por um lado a formação intelectual erudita de professores/as – da educação básica ao ensino superior – por si só não é o suficiente para constituição de um projeto educativo, vinculado a um projeto societário que contraponha as estruturas hierárquicas de poder que mantém o *status quo*, por outro lado, a formação de professores que contraponha a hegemonia vigente não pode abrir mão da formação teórica. Como salientou a professora Inge Sühr “*o conhecimento é uma força material que resulta do trabalho humano. Portanto, seu domínio é imprescindível na luta pela transformação das relações sociais de produção*”.

A classe trabalhadora tem em comum a expropriação do capital sobre o trabalho, acontece que essa expropriação não é linear. Conforme já salientamos, ela encontra em determinados grupos modos de extrapolar a extração de trabalho. Estes modos estão presentes na divisão sexual e racial do trabalho e no desenvolvimento desigual, uma vez que esse último pode se manifestar de formas diferentes “*dependendo do nível mais ou*

³⁶ Professora do Instituto Federal Catarinense. Texto de parecer desta tese.

menos avançado de desenvolvimento dos capitais nacionais dados, bem como da posição mais ou menos dominante destes últimos no interior da estrutura do capital global” (MÉSZÁROS, 2002, p. 653).

Sustentamos a importância desta afirmação de Mézáros, sobretudo em tempos que “*a acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas*” (ANTUNES, 2007, p. 29) Conforme já anunciamos anteriormente, **a classe trabalhadora não é expropriada de maneira homogênea** – é possível, inclusive que, se houvesse homogeneidade na expropriação, certamente as unidades de luta e enfrentamento às desigualdades encontrariam mais facilidade de estabelecer pautas e estratégias comuns – por isso, se queremos avançar em pautas comuns entendemos que uma das condições nesta direção é reconhecer e lutar contra a manutenção dos privilégios de alguns grupos, mesmo no interior da *classe-que-vive-do-trabalho*.

Neste sentido, nos valem do acima exposto para afirmar que a abordagem do tema *a concepção política do e no trabalho das/os pedagogas/os da rede pública municipal e estadual no RS*, implica dois cuidados prévios:

- a) a cautela de **não fazermos perguntas que nos levem a caminhos como os da lógica formal que frequentemente resulta em fragmentação das/os pesquisadas/os entre conscientes politicamente ou despolitizadas/os** – sobretudo numa área de trabalho constituída majoritariamente por mulheres, que é a Educação Básica, na qual *a aparência fenomênica* formada a partir de uma sociedade colonizada/patriarcal, em que o trabalho é, por vezes, reduzido a cuidado e, as mulheres, como despolitizadas. As/os leitoras/es verão que nossos resultados de pesquisa demonstram não apenas as raízes destas compreensões rasas, como também as refutam.

Com efeito, salientamos: **não há despolitização, o trabalho na pedagogia é político. Algumas tendências favorecem as forças da classe dominante dos meios de produção e o fazem de maneiras distintas, desde conscientes até ingenuamente – o que não os exime de reproduzir, por meio do trabalho, a ideologia dominante³⁷. Por outro lado, outros trabalhos tendem a resistir/contrapor e enfrentar os**

³⁷ Ideologia em Marx – A ideologia Alemã (Marx e Engels). A prática pedagógica como prática ideológica no sentido de mascarar as relações concretas de exploração e opressão.

princípios hierárquicos na sociedade de classes, individual e coletivamente – pontos sobre os quais nos debruçaremos em na exposição dos resultados da pesquisa.

- b) O segundo cuidado **trata de não individualizar os problemas e apontar o trabalho das/os pedagogas/os a partir do lugar da ausência**. A questão é como os processos sociais são *internalizados*³⁸ e por meio das práticas sociais, escolares ou não, aceitos como coisa natural e/ou enfrentados. Por isso, as críticas aqui realizadas buscam **a historicidade, cujas respostas não se esgotam nos sujeitos da pesquisa, tampouco prescindem de suas existências para reprodução**.

Neste sentido, esta tese integra tanto a luta por melhores condições de trabalho no interior da sociedade de classes, por ser essa uma disputa constante e necessária, como também busca direções possíveis para a superação qualitativa da desigualdade social. Reconhecemos os limites hierárquicos e autoritários impostos pelas relações com base no liberalismo econômico, sobretudo considerando as peculiaridades com que este se desenvolve na América Latina³⁹. A contradição dialética entre os polos antagônicos (capital e trabalho) não encontram resolução no interior deste modo de produção⁴⁰. Por isso, nossa pesquisa busca compreender a materialidade atual, juntamente com sua problematização, anúncios para a superação qualitativa da sociedade vigente.

Se tomarmos como referência a terceira epígrafe destas primeiras palavras, “*somos a classe mais perigosa*”, anúncio realizado por uma das cinco pedagogas com quem realizamos a entrevista semiestruturada⁴¹, contém uma assertiva: o capitalismo mata o ser humano. Mata de fome e, fome, em todos os sentidos. Ainda assim essa classe que tem fome é a *mais perigosa*. Aqui reside uma contradição fundamental descoberta por Marx: a classe explorada é a única capaz de fazer a revolução.

As contradições entre desânimo e resistência, lutas e silenciamentos estão presentes no trabalho das/os pedagogas/os, nos quais ora ressaltam mais um polo, ora outro – algo que está ligado tanto às condições materiais do tempo histórico e suas influências na objetivação do trabalho, quanto aos modos de organização (ou falta de) dessas/es trabalhadoras/es. Apesar de ser o capitalismo uma base material comum, que

³⁸ Internalização, no desenvolvido por Vigotsky “a reconstrução interna de uma operação externa” (1991, p. 40). Desenvolveremos este ponto no item 2.1.

³⁹ Losurdo (2006)

⁴⁰ Marx (2006)

⁴¹ O roteiro encontra-se no Apêndice B. O *Termo e a carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido*, está no Apêndice C.

implica relações de produção sob o mesmo fundamento, há diferenças importantes nos modos de objetivação do trabalho. Entre outras coisas, a objetivação do trabalho é influenciada pelo projeto de governo que está à frente de cada localidade, pela historicidade das políticas públicas – ainda que sejam condicionados pelo Estado capitalista. Em algumas regiões, as/os Pedagogas/os da Educação Infantil são terceirizadas. Elas têm uma condição diferente daquelas que trabalham em regime de concursos públicos e há diferenças naquelas que dependem somente do salário do Estado do RS, que vem há um ano e meio com parcelamento (inclusive do 13º salário em doze vezes!). E, engana-se quem diz que essas condições não influenciam na objetivação do trabalho – deixe um/a trabalhador/a que vive do seu salário, sem salário por alguns meses! Em outros casos notamos que a jornada de trabalho das mulheres é diferente da dos homens, em virtude do trabalho doméstico/reprodutivo.

Durante a escrita desta tese vivemos a ofensiva de Governos que alinhados a projetos privatistas têm retirado direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. A precarização dos serviços públicos é uma estratégia já conhecida de justificativa ideológica da falência do Estado, com o argumento de que a única saída é a privatização. Estas condições materiais são fundamentais para compreender as *concepções políticas do e no trabalho*. Conforme afirma Antunes (1999), o trabalho assume diferentes *sentidos*. Isso não é o mesmo que dizer que o trabalho é o sentido que a ele se dá. Sobre a ideologia da atribuição de significados, abordaremos mais adiante, e já adiantamos que esta corrente não corresponde a nossas perspectivas.

Procuramos realizar cuidadosamente um estudo que busca as gêneses das tendências nas concepções política no e do trabalho das/os Pedagogas/os. Deste modo, nos voltamos para base material que forma as subjetividades. Essa base material é contraditória, mutável e profundamente engendrada na *luta de classes*. Por isso, os modos de *subjetivação* da vida refletem essas contradições. Conhecer estes processos é fundamental tendo em vista que alinhado ao pensamento de “*Marx, não nos interessa o fenômeno e suas leis enquanto tem forma definida, o mais importante é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, as transições de uma forma para outra*” (IASI, 1999, p. 14). Por isso buscamos saber, como se organizam as pedagogas/os da rede pública? Pelo que lutam e como lutam?

Conforme afirma o Professor Triviños (et al)

quando conversamos com os(as) educadores(as), sentimos profundamente o teor de sua luta e descobrimos em todos eles os sentimentos de seres humanos que, apesar de todos os entraves que sentiram e sentem em suas rudes existências materiais, vivem a ideia de esperança” (TRIVIÑOS et al, 2006, p. 11)

Ao longo da tese lançamos alguns quadros que contam histórias e sistematizam apontamentos o trabalho em educação. Eles anunciam, ilustram, dialogam com os temas que precedem. Apesar de reservar certa independência, o sentido desses quadros se corporifica na leitura dos pontos que anunciam e estão desenvolvidos depois deles.

Dandara⁴², Salete⁴³, Carolina Maria⁴⁴, Rose⁴⁵, Dircenara⁴⁶ são os codinomes escolhidos por nós para representar as pedagogas que participaram das entrevistas semiestruturadas. São mais que meros apelidos. São mulheres brasileiras de luta, as

⁴²Em homenagem a **Dandara Tonantzin Castro**, pedagoga, representante do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial e diretora da União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais (UEE-MG). Em 23 de abril de 2017, foi agredida física e verbalmente por um grupo de homens durante uma festa de formatura do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Ela teve seu turbante arrancado e jogado no chão por um homem enquanto outros presentes atiravam cerveja nela. Conforme matéria disponível em: <http://www.geledes.org.br/jovem-ativista-e-vitima-de-racismo-e-tem-o-turbante-arrancado-por-um-grupo-de-homens-em-festa-de-formatura/> Acesso em 25 de abril de 2017.

⁴³ Em homenagem à brasileira “**Iraci Salete Strozack**, fez parte do setor de educação do MST e era uma educadora popular e militante social, dedicada às causas da educação e da luta pela terra. O trabalho desenvolvido por ela foi na EJA – Educação de Jovens e Adultos, sendo, nos acompanhamentos das escolas onde dedicou o maior dos seus esforços. Uma de suas capacidades era a crença no ser humano, neste sentido, tinha enorme respeito pela decisão do coletivo, respeito pela luta do povo, acreditava numa sociedade mais justa e menos excludente e valorizava o conhecimento e os saberes populares. Nasceu no dia 22 de dezembro de 1969 e faleceu no dia 21 de novembro de 1997, vítima de um acidente de ônibus na BR 277, entre Laranjeiras do Sul e Cantagalo” (Texto elaborado pela Professora Dra. Katiane Machado da Silva)

⁴⁴ Em homenagem a escritora negra **Carolina Maria de Jesus**, nascida em Sacramento, Minas Gerais, Brasil. “Por meio de sua escrita de contestação, Carolina revela a importância do testemunho como meio de denúncia sociopolítica de uma cultura hegemônica que exclui. Sua obra mais conhecida é Quarto de despejo, que resgata e delata uma face da vida cultural brasileira no início da modernização da cidade de São Paulo e do surgimento de suas favelas”. Texto disponível em: <http://www.geledes.org.br/maria-carolina-de-jesus/>

⁴⁵ Em homenagem a **Roseli Nunes**, Rose, como era conhecida a grande lutadora que sonhava com a realização da Reforma Agrária e foi assassinada em 31 de março de 1987 durante protesto em Sarandi (RS). Texto disponível em: <https://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/2018-roseli-nunes-martir-do-campo>. Citamos aqui também dois documentários sobre ela: o mais recente conta a história de seu filho, o médico Marcos Tiaraju, primeira criança a nascer no assentamento. Ele realizou o curso de Medicina em Cuba. A história pode ser vista no pequeno documentário *Annoni 30 anos de Marcos*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EGSF_VdKMkU. E o documentário *Terra para Rose*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ZlqjK4K1-0>

⁴⁶ Em homenagem a nossa colega, pedagoga, **Dircenara dos Santos Sanger**. “munida de sonhos e garra”, como ela escreve em sua tese de doutorado, *Abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior* (UFRGS/PPGEDU, 2009), orientada pela Professora Carmen Machado (também orientadora desta pesquisa) representa a luta antirracismo. Seu trabalho está disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24195>

quais fizeram/fazem enfrentamentos às *agonias* de *seu/nosso* tempo histórico. Reconhecemos nelas referências e inspiração. As trazemos aqui, com vistas que possamos compreender que a resistência toma força no coletivo e se recria a partir da vida de lutadoras e lutadores que, por vezes, a história oficial silencia e invisibiliza.

Quanto às participantes das entrevistas semiestruturadas, assim como outras/os que integram a pesquisa por meio do questionário, são trabalhadoras/es que, dentro de seus espaços de trabalho e fora deles se organizam coletivamente. Com isso, formam, ainda que de modo embrionário, as condições necessárias para potencializar essa *classe mais perigosa*.

A seguir, realizamos uma descrição sobre os caminhos da pesquisa. Durante a revisão, nos questionamos se manteríamos ou não alguns pontos que nos parecem tornar a leitura um pouco cansativa, dada a revisão bibliográfica, principalmente com relação à questão do método. Resolvemos mantê-la em razão do nosso comprometimento político com o grupo que participa direta e indiretamente desta pesquisa. Deste modo, reconhecendo nossos limites, nos esmeramos com vistas de realizar um trabalho que explicita informações mais completas possíveis não apenas sobre o núcleo central da pesquisa e seus resultados, mas também o processo que nos levou até este núcleo.

1.1 Cheguei a esse curso *ingênua* e, ao descobrir-me *ingênua*, comecei a tornar-me crítica: breve histórico da pesquisa.

[...]Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar. [...]
(Antonio Machado)

Expressamos aqui, um pouco dos processos que nos levaram a delimitação da pesquisa, cujo concreto lógico, como já afirmamos, está apresentado nos capítulos que seguem. Consideramos importante resumir este caminho, pois não ocorre de modo espontâneo, uma vez que se constitui na *práxis* que antecede e resulta no projeto de pesquisa (apresentado em julho de 2015) até a exposição final dos resultados.

Esta pesquisa tem raízes na vida de quem a escreve. Nascida na periferia da cidade de Rio Grande – RS, durante sua escolarização realizada na escola pública⁴⁷, assim como muitas pessoas da *classe-que-vive-do-trabalho*, que buscaram no ensino técnico uma possibilidade de conseguir emprego.

O ingresso na Universidade Pública, em 2003, em consonância com a ampliação dos investimentos no setor público do governo Lula⁴⁸, o primeiro contato com as leituras de Sociologia, o envolvimento com o movimento estudantil, foram fundamentais para o desvelamento da realidade social em que vivia – aqui faz todo sentido a expressão de Paulo Freire sobre a expressão de um operário em um de seus cursos: “cheguei a esse curso *ingênuo* e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me *crítico*” (1987, p. 23. Grifos do autor).

Este processo se deu pela intervenção do Professor Dr. Luís Fernando Minasi (FURG), já no primeiro ano de curso, com quem construímos o grupo de estudos “Pão, Manteiga e Marx – café de sábado”⁴⁹. A oportunidade de uma bolsa de estudos, sob a orientação do mesmo professor foi uma das condições que permitiram a aproximação com a teoria e a perspectiva política que nos orienta de modo indissociável.

Durante o processo de formação de estudos e pesquisa, o professor Minasi nos aproximou do grupo de pesquisa da UFRGS. Após concluir o Curso de Pedagogia (FURG), entre os anos de 2008 a 2010, pesquisamos “a formação, como professoras, das trabalhadoras/alunas no Curso de Pedagogia” na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Este trabalho resultou na dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa TRAMSE, no PPGEDU, na UFRGS, orientada pela Professora Carmen Lucia Bezerra Machado.

Naquela pesquisa objetivamos compreender as contradições no processo de formação no curso noturno. Como resultado, a Universidade, embora pública, se constitui historicamente como um espaço de *relação de forças* em que a concepção burguesa detém *hegemonia* em coerência com as direções políticas da sociedade na qual essas Instituições existem. O curso noturno de Pedagogia, frequentado pela maioria de alunas trabalhadoras, tinha em sua hegemonia práticas pedagógicas que denotavam concepções elitistas de conhecimento, fundadas na meritocracia. Isso condicionava a

⁴⁷ Em tempos que vigorava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971.

⁴⁸ Presidente da República, pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de 2003-2010.

⁴⁹ Este grupo teve início em 2005.

maioria das estudantes (desvinculadas de um movimento estudantil/ou outro movimento social popular) a não reconhecerem este espaço como um espaço de luta organizada. Em oposição, a práxis de resistência e problematização da condição das/os trabalhadoras/es estudantes e seu processo de formação na Pedagogia estava presente de modo contingencial naqueles professores/as que tinham em suas concepções de mundo um princípio de enfrentamento às estruturas enrijecidas pelo modo de produção vigentevoca (TAVARES, 2010).

A pesquisa revelou também que no curso de Pedagogia, composto por alunos e alunas trabalhadoras/es, os homens com a mesma formação e faixa etária, possuíam condições de trabalho e salário superiores se comparados às alunas, que junto aos salários baixos⁵⁰, viviam a precarização dos contratos e estágios em Escolas de Educação Infantil da rede privada da cidade de Rio Grande – RS⁵¹. (TAVARES, 2010)

A partir de 2010, a autora desta pesquisa vivenciou um conjunto de experiências: Na educação escolar, como docente na Educação Infantil, no Ensino Médio, nos cursos técnicos de Mecânica Industrial e Automação, no Curso de Pedagogia, na Formação Inicial e Continuada de Cuidador de Idosos; como Coordenadora Pedagógica dos Ensinos Fundamental e Médio; Na Educação Não Escolar, trabalhou com projetos e grupos de Mulheres da periferia urbana de Porto Alegre.

A partir do trabalho como pedagoga em diferentes espaços, alguns pontos nos chamaram atenção: 1) muitos colegas homens, egressos da pedagogia, “optavam” por seguir carreira acadêmica realizando, em sequência os cursos de Mestrado e Doutorado e voltando para ministrar aulas na universidade – não é à toa que, embora a educação básica seja feminizada, muitos autores⁵² conhecidos, que escrevem sobre educação, são

⁵⁰ Os valores variavam de R\$ 130,00 a R\$ 697,00 mensais, por uma jornada de 22 e 40 horas de trabalho semanal para as mulheres, respectivamente. Para termos uma referência, a Lei nº 11.944, de 28 de maio de 2009, instituiu o salário mínimo no período de coleta de informações da pesquisa: “Art. 1º. A partir de 1º de fevereiro de 2009, o salário mínimo será de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais)”. Os homens, minoria no curso de Pedagogia (quatro participaram da pesquisa), não revelaram seus salários, mas ao contrário das mulheres, em sua maioria, possuíam cargos de chefia, o que implica em um aumento salarial e um reconhecimento de “responsabilidade” principal pelo sustento da família – embora isso não se configure como uma realidade material, na maioria das vezes, principalmente nas classes populares em que as mulheres sustentam grande parte das famílias, conforme pode ser visto em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/05/mulheres-comandam-40-dos-lares-brasileiros>

⁵¹ Como veremos na exposição sobre a caracterização da população de pesquisa, este é um traço semelhante na realidade pesquisada nesta tese.

⁵² Com isso, não estamos questionando a importância da produção intelectual dos mesmos e suas contribuições no campo da educação. Esta referência é com base no entendimento que, historicamente, a muitos homens é conferido o privilégio de fazer pesquisa e trabalhar, destinando menos tempo para os

homens que tiveram pouca ou nenhuma experiência com trabalho como professores na escola básica, embora publiquem pesquisas sobre o tema; 2) a escassez dos debates sobre o trabalho feminino invisibilizado, para que na divisão sexual do trabalho, estes “pedagogos” concluam seus estudos, se ocupando menos com as tarefas domésticas cotidianas mais desgastantes (como alimentação, limpeza da casa e das vestimentas), enquanto a maioria das colegas pedagogas que estavam nas escolas, tinham dupla/tripla jornada de trabalho e, em decorrência disso, um intenso desgaste físico e emocional para dar conta da maior parte (senão de toda ela) do cuidado com filhos, roupas, alimentação de toda família, etc; 3) o modo machista com que muitas mulheres na pedagogia são tratadas, tendo seu trabalho visto socialmente pelo senso comum, a partir da perspectiva de infantilização, reduzido à cuidado materno – aspecto que se materializa em expressões como “*a pedagogia é o maravilhoso mundo do E.V.A*”⁵³, “*é só saber fazer cartaz*”, “*pedaboba*”, “*faz pedagogia porque gosta de criança*”, entre outros⁵⁴; 4) a lacuna de discussão sobre o trabalho e as questões políticas e econômicas que influenciam nas circunstâncias de sua objetivação – tal carência, muitas vezes, se refletia na culpabilização das professoras dos anos iniciais (geralmente Pedagogas) pelos “insucessos” cognitivos de seus ex-alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, os resultados da pesquisa do processo de formação em Pedagogia no âmbito da Universidade Pública, a experiência do trabalho como Pedagoga, emerge outro conjunto de questionamentos tendo em vista a centralidade do trabalho na objetivação da vida. Por isso, é para este trabalho que nos voltamos para pesquisa de tese, com a intenção de examiná-lo.

O projeto de tese, apresentado em julho de 2015, tinha como delimitação a pesquisa sobre *as ideologias no trabalho das pedagogas na educação básica nas redes pública municipal e estadual de Porto Alegre – RS*. Entretanto, após a arguição da banca⁵⁵, leitura dos pareceres que nos foram entregues pelos avaliadores e avaliadoras,

afazeres domésticos e, nestas condições isso repercute em maior disponibilidade para fins acadêmicos. Enquanto as mulheres, na sua maioria, principalmente na classe trabalhadora, quando são heterossexuais, casadas, com filhos, dificilmente dispõem da mesma liberdade de tempo para suas pesquisas do que homens nas mesmas condições.

⁵³ Anotação de campo. E.V.A. é um material que serve para artesanato.

⁵⁴ Isso não significa que nos coloquemos contra estes aspectos. Apenas salientamos os riscos de naturalização que podem resultar na redução da profissão à condição de cuidado e vocação.

⁵⁵ Banca composta pelo Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro (UFRGS), Profa. Dra. Conceição Paludo (UFRGS), Profa. Dra. Isabela Camini (Comissão de Educação/Movimento Sem Terra) e Prof. Dr. Luís Fernando Minasi (FURG)

diálogo com a orientadora Carmen Machado, com o Professor Dr. Paulo Peixoto Albuquerque (UFRGS) e com colegas, cujas contribuições foram essenciais na elaboração do questionário – e sua readequação a partir das modificações no direcionamento da pesquisa. Neste sentido, é conveniente destacar alguns aspectos.

O primeiro deles, diz respeito ao parecer do Professor Dr. Alceu Ferraro, o qual ressaltou a importância de optarmos sobre pesquisar a ideologia ou a concepção política das pedagogas e pedagogos, uma vez que a escrita do projeto de tese, por vezes, não deixava explícito sobre em que consistiria de fato a pesquisa. Em relação a este ponto tomamos a decisão de seguir pela concepção política, uma vez que nosso referencial teórico aponta para a importância de pesquisar a materialidade, pois é dela que decorrem as ideologias. Salientamos, também, que as sugestões bibliográficas a respeito dos estudos sobre liberalismo e educação pública foram incorporadas ao trabalho, além das demais pertinentes colaborações do professor.

A Professora Dr^a. Conceição Paludo, chamou-nos atenção sobre o foco central da pesquisa. No projeto, os escritos estavam voltados para a feminização do magistério e a ideologia – naquele momento, conforme salientou, nos intimidamos em tratar da desideologização do trabalho, necessária para uma pedagogia afinada com um novo projeto societário. Como optamos por tornar a concepção política do e no trabalho nosso ponto central, a questão da ideologia permeia alguns de nossos resultados, conforme poderão ver as/os leitoras/es. Como salientou a professora, a questão da feminização está incorporada no desenvolvimento da pesquisa, justamente porque se constitui como uma realidade objetiva das Pedagogas que trabalham na Educação Básica, na rede pública. Destacou a pertinência do debate sobre o fundo público e o papel que cumpre na reprodução do capital – pontos que abordaremos na exposição do capítulo três, para analisar como o capitalismo se apropria do trabalho das/os pedagogas/os e a ele destina as menores parcelas do fundo público, estratégico para a manutenção das relações de produção.

São ou não as/os Pedagogas/os da rede pública sindicalizadas/os? Há diferenciação entre a postura política das sindicalizadas/os e não sindicalizadas/os? Que universidades formam as/os Pedagogas/os que trabalham na educação pública? Na banca do projeto, essas questões muito pertinentes foram levantadas pela Professora

Dr^a. Isabela Camini e incorporadas ao nosso instrumento de pesquisa. Consideramos a importância não apenas de compreender as formas de organização, mas como contribuir para a unificação das Pedagogas em lutas mais amplas, considerando a educação pública e os direitos historicamente conquistados da classe, de acordo como salientou.

O parecer do Professor Dr. Luís Fernando Minasi, chamou-nos atenção sobre a importância do método materialista histórico dialético para solucionar problemas ao tomá-los por sua raiz, os quais “*de outra forma seriam insolúveis*” (MINASI, 2015), o qual com base no método, enfatizou que

[...] o pensamento não se orienta de modo consciente para a captação do todo, a dialética se vê ameaçada pelo perigo que a experiência registrou algumas vezes, de recair em maior ou menor grau, nos procedimentos do velho materialismo mecanicista, tão duramente criticado por Marx e Engels (MINASI, *ibidem*, s/p)

É importante que possamos utilizar a pesquisa para analisar e compreender o processo histórico atual, algo que nos exige um exercício constante para que a relação imediata com o fenômeno não nos envolva em uma leitura viciada do mesmo. Neste sentido, estes pontos, entre outras contribuições presentes nas vinte e oito páginas que formam os pareceres a nós conferidos pela banca avaliadora, quando na ocasião da apresentação do projeto de tese, foram fundamentais para que pudéssemos elaborar nossa *investigação*, assim como o diálogo com a orientadora e colegas.

Estes pontos, além de nos servirem de orientação na formulação da questão de pesquisa, apontam para a necessidade de aprofundamento sobre a formação e o trabalho em educação para além da relação restrita escolar, chamando atenção para as questões políticas e a objetivação do trabalho – aspectos que serão desenvolvidos com maior detalhamento no capítulo seguinte. Antes, explicitamos delimitação, problema, critérios, objetivos, método de exposição, metodologia da pesquisa para situar nossas/os leitoras/es acerca do que constitui a unidade *práxica* de nossa indagação e como buscamos respondê-la.

1.2 Delimitação, Problema e Critérios da Pesquisa

Nossa pesquisa tem como **delimitação** *as concepções políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública (Estadual e Municipal) no Rio Grande do Sul*. E, como **problema** central: *que contradições fundamentais existem nas concepções*

políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública (Estadual e Municipal) no Rio Grande do Sul?

Explicitamos aqui quatro dos primeiros critérios da pesquisa⁵⁶ que compuseram tal formulação: 1) Por que a rede Pública de educação? 2) Por que Pedagogas/os? 3) Por que inicialmente tínhamos delimitado a pesquisa no âmbito da cidade de Porto Alegre – RS e posteriormente ampliamos para o RS? 4) Por que nosso problema central de pesquisa está assim colocado?

1) A escolha da rede pública como local de pesquisa

Escolhemos a rede pública como *locus* da pesquisa por duas razões: a primeira, em consonância com os movimentos populares que resultaram na Constituição de 1988, compreendermos que o acesso ao ensino é um direito social⁵⁷ e não uma mercadoria a ser vendida somente aqueles que dispõem de recursos financeiros para consumí-la. E, a segunda razão, conforme o quadro que organizamos abaixo, com base nos dados fornecidos no site do governo estadual, do RS, o maior número de concentração de instituições escolares está na rede pública.

O quadro, organizado em 2015 para o projeto de tese, foi atualizado em abril de 2017. Conforme podemos observar, das 10.049 Instituições existentes no RS, 7.678 são públicas. Isto corresponde a 76,4% de instituições públicas.

Quadro 1: Número de Escolas Públicas e Privadas nas redes Municipal, Estadual e Federal no RS. 2015 e 2017.

Ano	Públicas Estaduais	Públicas Municipais	Públicas Federais	Ensino Privado	Total
2015	2.602	5.004	40	2.336	9.882
2017	2.575	5.058	45	2.371	10.049

Fonte: Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Com base nos dados disponíveis em: <http://www.educacao.rs.gov.br/> Acesso em 05 de abril de 2015. E acesso em 19 de abril de 2017.

O quadro 1, além de ilustrar a maior presença de escolas públicas, se comparadas à rede privada, demonstra a diminuição de escolas Estaduais, no Rio Grande do Sul de 2015 a 2017, ao mesmo tempo em que houve um crescimento no número de escolas públicas municipais, federais e no ensino privado.

⁵⁶ Salientamos os “primeiros”, porque posteriormente as/os leitoras/es se depararão com os demais critérios, no contato com os Instrumentos de pesquisa e nossa coleta de informações. Contamos aqui com a contribuição da Professora Dra. Sonia Ribas Soares, que enfatizou a importância de explicitarmos tais aspectos de modo a dar coesão e coerência para os objetivos propostos da pesquisa.

⁵⁷ O Artigo 6 da Constituição Federal de 1988, compreende a Educação como um direito social, conforme pode ser visto na sua redação: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988)

Este ocorrido deve-se a fatores que envolvem o uso do fundo público e disputas no conjunto das relações de produção, no qual tem prevalecido o projeto de privatização dos setores públicos. O Governador do Estado do Rio Grande do Sul⁵⁸, José Ivo Sartori (2015 até o presente), em consonância com o atual presidente da república, Michel Temer (empossado após o golpe que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016), ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) representam abertamente o projeto societário que manifesta os interesses dos empresários⁵⁹.

Alguns dos princípios deste projeto estão materializados no documento *Uma ponte para o futuro*, publicado em 29 de outubro de 2015, como lançamento oficial da proposta de um novo governo para o Brasil – alternativa possível com o impedimento da então Presidenta Dilma. O referido documento foi apresentado pelo PMDB, por ocasião do congresso da Fundação Ulysses Guimarães, ocorrido em 17 de novembro de 2015 e apresenta um panorama político econômico, assim como, propostas para “salvar” a economia brasileira. Este material foi por nós estudado. Elaboramos um artigo no qual sistematizamos contribuições do materialismo histórico para compreender a política de educação pública na referida proposta. Como resultado, encontramos a

ênfase no Estado mínimo, nas privatizações e na flexibilização da legislação trabalhista, no específico da educação, apresentando uma concepção neotecnicista [...]. A partir da mobilização dos setores empresariais, classe dominante e dos políticos que a eles servem, vê-se um movimento ideológico e pragmático da destituição dos professores de seu papel político e social, sob o pressuposto da neutralidade científica (TAVARES; PALUDO; SOUZA, 2016, p. 15).

A diminuição do investimento público na educação favorece à iniciativa privada⁶⁰ e isso ocorre, até mesmo em setores nos quais as famílias não dispõem de

⁵⁸ Conforme matéria publicada em 10 de novembro de 2016 no Jornal Sul21 ao tratar do tema. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/para-economizar-dinheiro-com-a-educacao-sartori-ressuscita-enturmacao-do-governo-yeda/>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

⁵⁹ Sobre este ponto, sugerimos a leitura de CORADINI, Lucas. **Para a democracia sequestrada, somente uma reforma do sistema político**. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/jornal/para-democracia-sequestrada-somente-uma-reforma-do-sistema-politico-por-lucas-coradini/>. Acesso em: 28 de maio de 2017.

⁶⁰ Aqui, tratamos da Educação, mas o mesmo princípio também está presente na execução das políticas públicas para saúde, segurança e outros setores. Conforme pode ser visto na reportagem do jornal Brasil de Fato sobre a Greve geral realizada em 28 de abril de 2017. Disponível em:

muitos recursos financeiros. Diante do ensino precário oferecido pela rede pública, algumas famílias usam dos poucos recursos financeiros que têm para oferecer aos seus filhos uma escola “um pouco melhor”, incluindo as/es professoras/es da rede pública. Isto está colocado na fala de uma das pedagogas que participaram de nossa entrevista semiestruturada, a qual relatou que muitas colegas que trabalham na escola pública, colocam seus filhos na escola privada (particular), tanto em razão do acesso ao conteúdo (que de modo geral é visto como mais avançado), como também em razão de não liberarem as crianças/jovens antes do término do turno em virtude da falta de professores, como em alguns casos ocorre na educação pública. Afirma que, em relação às

[...] professoras da escola que existe essa preocupação com o conteúdo, sim, mas uma fala que é muito forte que elas dizem que é assim: “eu sei que na escola particular pode estar chovendo, pode acontecer o que acontecer vai ter aula, vai ter atividade e isso pra mim, que preciso trabalhar, é uma segurança” (Rose. Entrevista, 2017)

É neste sentido que a disputa pelo fundo público integra a correlação de forças capital e trabalho no interior das relações de produção, com base no capital. **Há um profundo interesse da iniciativa privada em precarizar a Educação Pública, considerando dois movimentos: o de controle social da classe trabalhadora, pela manutenção da ideologia dominante e o de obtenção de lucros com o ensino tomado pelo valor de troca na rede privada.**

2) A escolha das/os pedagogas/os como população de pesquisa

O critério que nos levou a escolha das/os Pedagogas/os como população para integrar a pesquisa se deu tanto por ser a Pedagogia o curso de formação superior da pesquisadora – e isso corrobora para que algumas das indagações que formam o corpo da pesquisa – quanto porque a Pedagogia é um curso, cujas/os egressas/os se encontram em todas as etapas da educação básica⁶¹.

<https://www.brasildefato.com.br/2017/04/27/trabalhadores-da-educacao-e-alunos-criticam-medidas-do-governo-para-o-setor/> Acesso em 29 de abril de 2017.

⁶¹ Não significa que isso não ocorra também com as demais licenciaturas. Há licenciadas em Português atuando em classes de alfabetização, por exemplo, mas isso ocorre principalmente em casos que as professoras realizaram curso de Magistério e posteriormente o ensino superior no Curso de Letras. Tratando-se de Ensino Superior, a Pedagogia é o curso mais presente na formação das trabalhadoras que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Antes de irmos adiante, cabe uma explicação e um comentário a respeito da educação básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Conforme dispõe o Artigo 4º da referida Lei, a educação básica é obrigatória às crianças e adolescentes brasileiros dos quatro aos dezessete anos de idade:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio.

Assim como as demais leis, a LDBen 9.394/96⁶² é resultado de correlações de forças. A LDB 9.394/96, aprovada pelo poder executivo, foi vista como ilegítima pelas organizações de trabalhadores/as, uma vez que a proposta elaborada com base na CF de 1988, com participação popular organizada, não foi considerada pelo relator, Darcy Ribeiro, que elaborou uma LDBen em consonância com os interesses das reformas neoliberais da década de 1990. (PERONI, 2003)

Minasi (2008, p. 31) chama atenção para a compreensão dialética deste processo, uma vez que as contradições entre os interesses políticos existentes na década de 1960 e 1970 – como, por exemplo, o convênio MEC-USAID⁶³ e a Lei 5.692/71 se desenvolvem e na década de 1980 e 1990 estão presentes na LDBen 9.394/96. Isso pode ser visto no modo pelo qual os interesses do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) estão contemplados na LDBen.

É neste sentido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é resultado do poder e interesses de classe e suas alterações refletem estas correlações de forças⁶⁴ - não é à toa que seu Art 3º, Inciso V, prevê a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;” (BRASIL, 1996).

⁶² Conforme Saviani (1997)

⁶³ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

⁶⁴ Recentemente, foi aprovada no Senado por 43 votos a 13, a Medida Provisória nº 746, de 2016 que institui a reforma do Ensino Médio alterações substanciais na LDB 9.394/96, a qual retoma o dualismo educacional. Reportagem p9 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

Retornando ao nosso ponto sobre a escolha das/os Pedagogas/os como população de pesquisa, de acordo com o relatório publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2009, o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, demonstra que “as áreas de formação superior com maior número de professores em *relação ao total de docentes* são: *Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%)*” (Inep, 2009, p. 26. Grifos nossos), conforme pode ser visto a seguir:

Quadro 2. Número de Professores de Educação Básica com Formação Superior, segundo a Área de Formação, Brasil, em 30/5/2007

Área de Formação	Professores da Educação Básica		
	Total	Licenciatura	
		Licenciado	Não Licenciado
Total	1.401.738	1.266.236	135.502
Administração	8.326	4.849	3.477
Agronomia/Geologia/Ciências da Terra	2.742	1.588	1.154
Arquitetura e Urbanismo	1.301	765	536
Artes Cênicas	2.835	2.487	348
Astronomia	453	149	304
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	33.959	31.880	2.079
Biblioteconomia	542	354	188
Ciências	53.596	50.530	3.066
Ciências Biológicas	55.356	52.332	3.024
Ciências Sociais/Sociologia	10.001	9.145	856
Comunicação Social	2.133	1.425	708
Direito	6.476	3.971	2.505
Educação Física	72.048	67.866	4.182
Engenharia	9.378	4.212	5.166
Estatística/Atuarial/Ciências Contábeis/Ciências Econômicas	4.618	2.661	1.957
Estudos Sociais	12.079	11.300	779
Filosofia	13.257	12.175	1.082
Física	15.240	14.081	1.159
Geografia	71.377	67.832	3.545
História	89.482	85.354	4.128
Informática/Computação/Processamento de Dados	5.418	2.739	2.679
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	167.236	158.656	8.580
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	76.795	72.828	3.967
Licenciatura Intercultural Específica	1.320	1.183	137
Matemática	104.004	98.231	5.773
Medicina/Odontologia/Enfermagem/Farmácia	8.900	3.727	5.173
Música	2.716	2.295	421
Pedagogia/Ciências da Educação	409.339	373.102	36.237
Psicologia	8.910	6.979	1.931
Química	19.289	17.619	1.670
Religião/Teologia	5.857	4.891	966
Outros Cursos	126.755	99.030	27.725

Fonte: MEC/Inep/Deed Nota: O professor pode apresentar mais de uma área de formação.

Ao tratar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o relatório afirma que o curso Superior em Pedagogia é tido como “*a formação mais adequada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental*” e de acordo com o Censo 2007, “*metade dos professores que atuam nessa primeira fase tem curso superior em Pedagogia (50,1%)*” (Inep, 2009, p. 34).

A área de formação em Pedagogia ou Ciências da Educação ocupa o 2º lugar nacional de docentes com Ensino Superior que trabalham nos Anos Finais do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª Série, se considerarmos o Ensino Fundamental de 8 anos e de 6º ao 9º Ano, se considerarmos o Ensino Fundamental de 9 anos). De acordo com o Censo de 2007, portanto, há 72.647 licenciadas/os em Pedagogia ou Ciências da Educação.

Além dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Pedagogia segue em evidência quando se trata do Ensino Médio:

As áreas de formação de nível superior com maior número de professores são: Letras/Literatura/Língua Portuguesa (15,4%), Matemática (11,4%), História (8,8%), *Pedagogia/Ciências da Educação* (8,7%), Letras/Literatura/Língua Estrangeira (7,5%) e Geografia (7,2%). (Inep, 2009, p. 41. Grifo nosso.)

O relatório demonstra, portanto, que as/os Pedagogas/os estão presentes em toda Educação Básica e não apenas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que é de se esperar, ainda que o relatório não mencione a formação das profissionais dessas etapas.

De fato, o *lócus* principal do trabalho das/os pedagogas/os é a educação escolar e a imensa maioria das trabalhadoras são mulheres. Ainda assim, optamos pelo critério de abranger homens e mulheres em nossa pesquisa, uma vez que nosso objeto é a *concepção política do e no trabalho* e nos interessa todos/as trabalhadores/as.

- 3) Por que inicialmente tínhamos delimitado a pesquisa no âmbito da cidade de Porto Alegre – RS e posteriormente ampliamos para o RS?

Na ocasião da apresentação do projeto de tese para a banca avaliadora em julho de 2015, tínhamos delimitado a pesquisa no âmbito da cidade de Porto Alegre – RS, considerando as escolas municipais e estaduais. No início de 2016, período em que começamos a organizar a coleta de informações, ao revisar as orientações da banca por meio de pareceres e realinhar a pesquisa, em conversa com o Professor Paulo

Albuquerque (TRAMSE/UFRGS), cuja contribuição foi crucial na elaboração do questionário de coleta de informações, ampliamos a possibilidade de participação para outros municípios do RS, considerando os diferentes desenvolvimentos com relação à organização política e seus possíveis desdobramentos no trabalho.

Como veremos no tópico sobre método de exposição e metodologia, nosso questionário foi elaborado para ser preenchido *online*, de modo que pudesse chegar pela *internet* a locais que a pesquisadora e a orientadora não teriam tempo e recursos para visitar pessoalmente, tendo em vista o prazo para término da pesquisa. Por isso, unido à possibilidade de ampliar nossa população de pesquisa, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis, nossa delimitação abrangeu Pedagogas/os que trabalham em outras cidades do Rio Grande do Sul e não apenas Porto Alegre, como inicialmente havíamos pensado.

4) Por que nosso problema central de pesquisa está assim colocado?

Ao questionarmos *Que contradições fundamentais existem nas concepções políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública (Estadual e Municipal) no Rio Grande do Sul?*, consideramos nosso anseio de pesquisa elaborado com base na perspectiva teórica que nos orienta, uma vez que temos por intenção compreender o movimento do real. Sabemos dos limites desta compreensão, por isso questionamos *as contradições fundamentais* – isso não significa que os demais movimentos no seio do trabalho das/os pedagogas/os não nos interessem. Contudo, retomamos a questão política no e do trabalho por considerá-lo a gênese que demonstra tanto a materialidade na qual se objetiva o trabalho, como também os processos de resistência. Esta é, portanto, a principal razão do nosso critério de escolha: pedagogas e pedagogos que atuam na rede pública.

1.2.1 Objetivos

Os objetivos estão assim dispostos:

- Descrever, interpretar, analisar e explicar as concepções políticas do e no trabalho das/os Pedagogas/os, trabalhadoras/es nos mais diferentes setores da educação básica das redes públicas (Estadual e Municipais) no Rio Grande do Sul, Brasil;

- Analisar, entender, participar e contribuir no processo de desvelamento das contradições históricas da objetivação no e do trabalho das/os pedagogas/os em Educação Básica e suas implicações;
- A luz dos resultados dialogar sobre os limites e possibilidades para o avanço na práxis das atuais condições do trabalho no campo da Pedagogia, tendo em vista a inserção desse estudo no âmbito da luta contra a precarização do trabalho.

1.2.2 Método de Exposição e Metodologia

A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco
(MARX, 2007, p. 262)

A epígrafe foi escolhida como metáfora para abordar a questão do *método*. Marx não reservou partes isoladas de sua obra para escrever sobre o método dialético materialista, que empregou em seus estudos acerca do modo de produção capitalista. Entretanto, deixou sua obra escrita a partir do método (NETTO, 2011).

Como já expressamos anteriormente, a delimitação de nossa pesquisa não se deu espontaneamente, mas no processo de construção do objeto, entre os anos de 2010 a 2015. Durante este desenvolvimento uma das questões que se fez presente é se o MHD, enquanto teoria, não apenas nos apoia para interpretar a realidade social, mas também aponta para necessidade de sua transformação.

Na obra *Contribuição à crítica da economia política*, Marx elabora uma crítica ao “método da economia política” e, ao criticar o método dos economistas clássicos, revela seu próprio método dialético.

Quando estudamos um país determinado do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, a divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, nos campos, na orla marítima; os diferentes ramos da produção [...]. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados. [...]. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. (2007, p. 255-256)

Marx justifica o motivo pelo qual entende como falso o método usado pelos economistas políticos: “a população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. [...] Se comesse, portanto, pela população, elaboraria uma representação

caótica do todo” (ibidem, p. 256). Isso significa que nós, ao pesquisarmos as concepções políticas do e no trabalho das/os pedagogas/os não podemos ignorar as condições materiais nas quais esse trabalho se realiza. As metodologias pedagógicas, os espaços escolares, projetos, planejamentos seriam uma abstração caótica se ignorarmos o processo histórico e contradições vigentes na objetivação do trabalho.

Ao explicitar o método, o autor afirma que os elementos abstraídos “*se elevam do simples*” ao universal. “*O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso*” (ibidem, p. 256), ou seja, não é ao acaso que em *O capital*, Marx começa a exposição pela mercadoria, uma vez que reconhece nela “*a forma elementar*” da riqueza (MARX, 2006, p. 57). O *simples*, em nosso caso, é a relação empírica que temos com o fenômeno e suas propriedades: o trabalho das/os pedagogas/os implica em uma formação, um espaço, uma jornada de trabalho, planejamento, etc.

Destacamos outras duas referências na abordagem sobre *O método* em Marx. A primeira encontra-se no prefácio da edição francesa de *O Capital* (2006, p. 31), escrito em 1872, onde Marx escreve uma mensagem a Maurice La Châtre. Após receber algumas críticas sobre o modo que organizou sua obra e a possível dificuldade de ser compreendida pelos trabalhadores, Marx acolhe as críticas: “*concordo com sua ideia de publicar a tradução de O Capital por fascículos. Desta forma, a obra será mais acessível à classe trabalhadora, e para mim importa mais este motivo que qualquer outro*”, mas argumenta que o modo com que organizou *O capital* deve-se ao método de análise que utilizou e finaliza com uma afirmativa: “[...] *Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas*” (Ibidem).

A segunda, no prefácio da 2ª edição de *O Capital*, além de dirigir críticas a Stuart Mill, o qual acusa de procurar “*conciliar o inconciliável*” (2006, p. 24), Marx trata novamente do método empregado em sua obra. O autor cita interpretações as quais denotam incompreensão sobre o seu método e deste modo, como resposta, Marx afirma que a dialética hegeliana estava sendo tratada por seus contemporâneos como um “*cão morto*”, mas que o idealismo de Hegel,

[...] não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de

descobrir a substância racional dentro do invólucro místico. (2006, p. 29)

No método materialista, Marx enfatiza a importância de distinguir o método de exposição do método de pesquisa.

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (2006, p. 28. Grifos nossos)

Tendo em vista o método de investigação, com o objetivo de nos apoderarmos da matéria, nos apoiamos na técnica de triangulação, a qual tem “*por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Conforme Triviños, essa técnica sustenta a ideia de que não é possível isolar um fenômeno social.

O autor enfatiza que a técnica de triangulação implica em três ângulos: o primeiro consiste em nos apropriarmos dos “*processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito*” (ibidem). Por isso, elaboramos nosso questionário – aspecto que será abordado detalhadamente em seguida – a entrevista semiestruturada, bem como o caderno de anotações de campo. Estes três pontos, sempre que utilizados estão referenciados.

O segundo ângulo no enfoque da técnica de triangulação na coleta de dados, implica em acessarmos os documentos produzidos pelo meio. Triviños (idem) expressa que estes podem ser *internos* (pelos sujeitos do meio) e *externos* (envolvendo a comunidade em geral). O autor salienta a importância dos *instrumentos legais*, como a legislação, as *estatísticas* disponíveis, fruto de outras pesquisas. Sobre este ponto, realizamos um levantamento de teses, dissertações, artigos, material produzido e apresentado na ANPED⁶⁵, informações disponíveis no banco de dados do IBGE, INEP e, ainda dos sites do Governo do Estado do RS e prefeituras que representam os quarenta e

⁶⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

seis municípios nos quais trabalham as/os participantes da pesquisa⁶⁶ – estes pontos estão desenvolvidos ao longo do trabalho de modo que possamos acrescentar/modificar aspectos nesse campo de estudo e aprofundar as leituras já realizadas.

O terceiro e último ângulo, implica estudarmos os “*processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural*”, no qual se refere ao *modo de produção e as forças produtivas* vigentes (TRIVIÑOS, *ibidem*, p. 139), ponto que compõe a transversalidade do trabalho inteiro.

Evidentemente, não há uma divisão temporal estanque na elaboração dos três ângulos descritos. Retomamos aqui, o primeiro ângulo para explicitar os critérios na elaboração dos instrumentos de coleta de informações – o questionário e a entrevista semiestruturada.

O questionário foi elaborado, tendo em vista os objetivos propostos na pesquisa. Nossa intenção com relação à *descrição, interpretação, análise e explicação das concepções políticas do e no trabalho das/os pedagogas/os da rede pública, no RS* (primeiro objetivo) está intimamente ligado aos demais, porque o trabalho busca *contribuir no processo de desvelamento das contradições históricas na objetivação no e do trabalho das/os pedagogas/os e a luz dos resultados dialogar sobre os limites e possibilidades para o avanço na práxis das atuais condições do trabalho no campo da Pedagogia*.

Como já sinalizamos nos apoiamos na ideia de Marx, quando elaborou a *enquete operária*. O autor tinha por objetivo de compreender a materialidade das condições de trabalho dos operários e fortalecer os movimentos dos trabalhadores.

O objetivo da *Enquete* não se restringia à coleta de informações sobre a classe operária francesa. Tratava-se de contribuir para o fortalecimento dos movimentos dos trabalhadores, que começavam a se reorganizar após a dura repressão que se seguiu à Comuna de Paris [...] é uma forma de ação política que se posiciona ao lado dos trabalhadores (ALVES; JACKSON FILHO, 2017, p. 27)

Redigida por Marx em 1880, a Enquete Operária buscou compreender a condição da classe trabalhadora francesa. O questionário com 101 questões “constituiu-se em instrumento político” (*ibidem*, p. 14), uma vez que

⁶⁶ Conforme pode ser visto no Apêndice I

ao investigar as condições de trabalho dos operários, seus acidentes, suas formas de organização, Marx não individualiza a condição dos trabalhadores, tampouco os responsabiliza. “Para o autor, trata-se de entender os acidentes a partir da dinâmica do processo de produção” (ALVES; JACKSON FILHO, 2017, p. 19)

Do mesmo modo, elaboramos dois instrumentos para coletas de informações. Em ambos, nossa intenção não é individualizar a condição de trabalho das/os pedagogas/os e tampouco culpabilizar a população da pesquisa pelos índices educacionais, sobretudo os insucessos da educação, isto é, a ideologia dominante⁶⁷ já tem feito e explanado no uso dos instrumentos de comunicação e pelos ideólogos da burguesia, tal qual o fez o ex presidente Fernando Henrique Cardoso, conforme veremos no capítulo seguinte.

Iniciamos pela explicitação do questionário: foi o primeiro instrumento de coleta a ser elaborado, pois tinha como objetivo atingir um número considerável de participantes (em torno de duzentas pessoas), com o *Google Formulários*⁶⁸.

O *link* com o formulário⁶⁹ não foi divulgado abertamente. Ele foi compartilhado em rede, pela internet com as pessoas que se disponibilizaram em participar da pesquisa, após nosso contato inicial. Nossos contatos foram feitos a partir de:

- 1) Criação do e-mail: pesquisapedagogiaetrabalho@gmail.com exclusivo para o trabalho de pesquisa e a partir dele foi criado o formulário.
- 2) No dia 13 de julho de 2016, uma publicação pública no perfil da rede social (*Facebook*) da doutoranda em que solicitamos indicações de pedagogas e pedagogos que trabalham na educação básica, rede pública (Municipal e Estadual) no Rio Grande do Sul. Nesta ocasião pessoas de diferentes lugares

⁶⁷ Recentemente, o Governador do Paraná, Beto Richa (PSDB), em 2015, em um evento com prefeitos, fez um discurso em que atribuiu a culpa pelo baixo desempenho dos alunos. (GALINDO, 2015). Isso também ocorreu com o ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, do mesmo partido, como veremos adiante.

⁶⁸ Conforme já referimos, além da orientação da Professora Carmen Lucia Bezerra Machado (UFRGS), orientadora da tese, este instrumento contou com a colaboração e revisão do Professor Paulo Peixoto Albuquerque (UFRGS). Antes mesmo de ser divulgado para a população da pesquisa, após o contato realizado, duas colegas e, partir de suas observações, o questionário passou pelas últimas alterações antes de realizarmos os contatos para a pesquisa.

⁶⁹ O modelo consta no Apêndice A.

citaram egressas/os dos Cursos de Pedagogia e colegas de Escola⁷⁰. A partir destes nomes, fomos realizando contatos por mensagem na rede social⁷¹ *Facebook* e por e-mail com estas e outras pessoas indicadas. Com a colaboração das/os colegas, realizamos a rede de contatos⁷². Os retornos positivos para o preenchimento do questionário que obtivemos, via mensagem, foram respondidos com o *link* disponibilizando o formulário.

- 3) Contatos com grupos de professores (Municípios e Estado do RS) organizados no *Facebook*, divulgando a pesquisa. Nesses grupos, pessoas se voluntariaram para preencher o questionário.
- 4) Contamos com a contribuição de páginas no *Facebook* a exemplo de “Pedagogas criativas”, “Professor por vocação”, “Pedagogia Brasil” e “Pedagogas e Pedagogos” que auxiliaram divulgando a pesquisa. Estas páginas possuem milhares de seguidores do campo da educação e nestas divulgações obtivemos contatos de voluntárias/os.
- 5) Divulgação por e-mail no qual contamos com o auxílio de profissionais da educação dos municípios de Santa Maria, Rio Grande, Jaguarão e Pelotas.
- 6) Conseguimos o contato de duas pedagogas que são assessoras de Secretarias de Educação de diversos municípios do RS e indicaram profissionais para convidarmos a preencher o questionário da pesquisa.
- 7) Também utilizamos o campo de pesquisa do *Facebook* com o nome “pedagoga” e “pedagogo” e apareceram perfis profissionais, a partir disso fizemos contatos.

⁷⁰ “Publicação Pública” significa que a solicitação de participantes estava acessível para todas/os usuários da rede social, diferente das publicações com status para “amigos” ou “amigos de amigos” que restringe o acesso. Importante destacar que não foram divulgados os objetivos da pesquisa, apenas a temática “trabalho das pedagogas e cotidiano”. Deste modo, as indicações foram feitas por colegas de escolas que se disponibilizaram a repassar o *link* com o questionário para o coletivo de Pedagogas/os de Instituições nas quais trabalham – considerando pessoas com as mais diversas perspectivas de visão de mundo. Este cuidado foi tomado para que não tivéssemos uma amostra viciada pela rede de contatos da pesquisadora. Notadamente, foi uma escolha acertada, uma vez que abrangemos 46 diferentes municípios de representação, bem como profissionais com diferentes faixas etárias, tempos de serviço público e visões de mundo.

⁷¹ A publicação e os textos padrões utilizados para contatar as pessoas estão disponíveis no Apêndice D, no qual as/os leitoras/es poderão ter uma noção geral sobre nossa abordagem com possíveis participantes.

⁷² Como a imensa maioria das pessoas que contatamos (em torno de 800 a 1000 pessoas) não são contatos da pesquisadora, as mensagens iam para uma caixa chamada “solicitação de mensagens” e, por isso, nem sempre eram visualizadas imediatamente pelas/os contatadas/os. Por esta razão, até os dias de conclusão da tese, recebemos retornos de Pedagogas/os se desculpando por terem visto somente agora e, ainda assim, se disponibilizando para participar da pesquisa. Nós, nestes casos, agradecemos e informamos que para esta pesquisa, o período de coletas está encerrado desde início de setembro de 2016.

O questionário está dividido em cinco eixos. Abaixo segue a descrição de cada eixo e o conjunto de informações solicitadas em cada um deles, bem como nossos objetivos com cada uma delas:

1) Dados de identificação

- Idade*⁷³ - Gênero* - Cidade em que trabalha* - Etnia
- Mora com alguém? Quem?*
- Pratica alguma religião/crença? () Não () Sim. Em caso de resposta afirmativa, descreva qual e com que frequência?

As informações coletadas neste eixo nos permitem ter um levantamento básico sobre a população. As duas últimas questões (moradia e a prática de religião ou crença) são chaves para realizarmos o cruzamento de informações⁷⁴ sobre trabalho doméstico, se há ou não influência direta das vinculações de crença e religião com as posturas sobre os temas emergentes propostos no eixo 5, bem como na participação do sindicato.

2) Informações sobre a formação em Pedagogia

- Ano em que se formou* - Habilitação do Curso - Instituição em que concluiu o curso*
- Possui outros cursos?* () Não () Sim. Se sim, Quais?
- O que mais gostou no curso de Pedagogia?
- O que menos gostou no curso de Pedagogia?
- Trabalhou remuneradamente durante o curso? () Não () Sim. Se sim, no que?

O segundo eixo, apresenta um número menor de questões com solicitação de respostas obrigatórias. Tem o intuito de saber quais as instituições que formam as/os pedagogas/os que formam a população da pesquisa, se foram alunas/os trabalhadoras/es. Sobre a obrigatoriedade de explicitar ano em que se formou, instituição que concluiu o curso de Pedagogia e se possui outros cursos é com o objetivo de mapear se as/os Pedagogas/os se são egressas/os de instituições públicas ou privadas, e, ainda quais os campos de formação prevalecem, para aquelas/es que possuem outros cursos.

3) Informações sobre o trabalho como pedagoga/o

- Descreva o que é ser Pedagoga/o para ti

⁷³ As questões marcadas com * são indicativas de respostas obrigatórias. Isso significa que no momento de preencher o questionário *online*, não era possível finalizar e enviá-lo para o banco de dados, caso tenha deixado de responder estas questões. As demais perguntas, cujas respostas não são obrigatórias, estão assim dispostas não por serem secundárias, mas porque a adesão a elas também corresponde ao nível de comprometimento e disponibilidade que as/os respondentes têm no momento que estão elaborando suas respostas.

⁷⁴ Adiante explicitamos em que consistem estes cruzamentos e como foram feitos.

- Em quantas escolas trabalhas?
- Trabalhas em escola:* ()Municipal ()Estadual ()Municipal e Estadual
()Não estou trabalhando em Escola nesse momento. Estou na Secretaria de Educação
()Não estou trabalhando em Escola nesse momento. Estou no sindicato
- Descreva como é sua carga horária nestas escolas/ou no setor em que trabalhas*
- Qual a natureza do vínculo de trabalho?*()Contrato temporário ()Concurso público
()Concurso público e convocação
- Especifique o vínculo de trabalho em cada instituição (se for mais de uma)
- Na Escola Pública qual/quais teu/s enquadramento/s funcional/is como Pedagoga/o?*
- Trabalhas com que etapa da Educação Básica? Ou em que setor administrativo?*
- Trabalhas em instituição privada?*()Não ()Sim.
Se sim, que trabalho realizas? Qual a carga horária semanal?
- Descreve como é a tua rotina diária*
- Descreve teu trabalho como Pedagoga/o*
- Descreva três aspectos positivos em teu trabalho. Por quê?*
- Descreva três aspectos negativos em teu trabalho. Por quê?*
- Pensando no teu trabalho, o que poderia ser melhorado?*
- Como compreender a função do gestor para contribuir na melhoria do trabalho pedagógico?
- Como compreender a função do professor na melhoria do trabalho pedagógico?
- Trabalhas(te) com educação não-escolar?*()Não ()Sim. Se sim, onde?
- Há quantos anos estás trabalhando no magistério?*
- Participas do Sindicato?*()Não ()Sim. Por que?*(Descreve os motivos que te levam a participar ou não participar)
- Se participas do sindicato: Qual sindicato? Há quanto tempo participas?
- Já ocupou postos de trabalho no sindicato?*()Não ()Sim.
Se sim, qual sindicato? Descreva que postos ocupaste no sindicato?
- Participas(te) de algum movimento social, associação, ONG, partido político?*()Não ()Sim.
Se sim, descreva qual e como é/foi tua participação.

Este eixo é considerado fundamental, uma vez que nos permite acessar informações que aprofundam a compreensão sobre aspectos diretamente relacionados ao trabalho e, ao mesmo tempo, sobre a participação (ou não) em espaços de organização coletiva, como sindicatos, partidos, movimentos sociais.

4) Questões sobre o cotidiano

- Realizas tarefas domésticas?*()Não ()Sim
Caso não realizes, quem o faz?
- Caso realizes, quais são elas e quantas horas por dia te dedicas a estas tarefas?
- O que geralmente fazes no teu tempo livre (diariamente)?*

- O que geralmente fazes nos finais de semana?

Outro ponto considerado de grande importância são as questões trazidas no eixo 4. Saber sobre as tarefas domésticas nos possibilitaram uma dimensão mais ampla sobre a jornada de trabalho real das/os pedagogas/os. Há igualdade na jornada entre homens e mulheres neste sentido? Há diferenciação em seus “tempos livres”? Alias, será que possuem tempo “livre”?

5) Informações sobre temas emergentes

Apontamos questões com as alternativas:

()Discordo muito ()Discordo ()Indiferente ()Concordo ()Concordo muito⁷⁵

Para as seguintes questões:

-A diminuição da maioria penal para 16 anos é a melhor saída para o Brasil diminuir a violência. *

-As cotas raciais no vestibular e nos concursos públicos são mecanismos que promovem a desigualdade, pois não consideram o mérito das pessoas. *

-O programa Bolsa Família é uma política pública que permitiu a inclusão social de uma parcela da sociedade fragilizada. *

- A proibição das meninas usarem short ou saia na escola é uma regra que precisa mudar, pois os tempos mudaram.*

-A legalização da maconha e outras drogas são um risco para a sociedade. *

-A legalização do aborto é um absurdo porque ameaça as famílias brasileiras.*

-O Projeto de Lei nº 867/2015, que propõe incluir na LDBen o “Programa Escola sem Partido”, prevê “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” é necessário nos dias de hoje. *

-O casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é um direito justamente conquistado. *

-Os direitos humanos é a garantia social de que todos os sujeitos são proprietários de direitos. *

-Nas redes sociais se publiciza o privado e se escancara intimidades. Nelas, as mulheres estão mais expostas que os homens. *

De agosto de 2013 até agosto de 2016, período de constituição do projeto de pesquisa e coleta de informações, os temas acima relacionados versam sobre aspectos

⁷⁵ Estes eixos foram organizados com base na *Escala de Likert* sugerido em reunião de orientação com a Professora Carmen Machado, na qual contamos com a presença e colaboração do Professor Paulo Peixoto.

que apareciam com frequência nos noticiários, nas redes sociais e em algumas pautas de setores da educação. Entendemos que algumas questões não encontram posturas homogêneas nem mesmo no interior dos campos políticos das tendências de esquerda e de direita – ainda que se possa observar maior ou menor grau em determinadas pautas, como, por exemplo, a *Escola sem Partido* cuja origem e defesa se encontram majoritariamente nos princípios da extrema direita.

A concepção política das/os pedagogas/os frente a estes temas não são definitivos. Como veremos no final do capítulo 2 – ponto no qual explicitamos os resultados sobre estes aspectos. Não é nosso objetivo desenvolver com profundidade cada um destes assuntos. Isso foge de nossa centralidade de pesquisa que *é a concepção política do e no trabalho das/os pedagogas/os*. Consideramos importante trazê-los uma vez que o trabalho em Pedagogia, constituído por mulheres e majoritariamente desenvolvido na Educação Básica, com crianças – ainda que não se limite a isso – comumente são chamadas pela ideologia dominante como profissionais despolitizadas, cujo trabalho se reduz ao cuidado.

Consideramos que estes temas emergentes, assim como as demais pautas atuais são atravessados por interesses políticos e projetos de sociedade, estando eles explícitos ou não. Portanto, apreciamos como fundamental a compreensão das relações históricas da sociedade brasileira e como o conteúdo dessas relações, com base capitalista se desenvolvem quantitativamente e qualitativamente de modo a tomar novas formas de objetivação do trabalho.

Ao final do questionário, perguntamos: “Tem algum assunto que te inquieta e que tu gostaria que fosse desenvolvido na escola? Por quê?”, sem caráter obrigatório. Em seguida, deixamos um espaço para que a/o respondente colocasse seu nome, e-mail e telefone, caso se disponibilizasse para uma conversa posterior (cientes de que as informações pessoais e nomes de locais de trabalho não serão divulgados nos resultados da pesquisa). Nossa amostragem não nos permite generalizações, conforme a teoria que nos orienta. Contudo, nos traz informações importantes para respondermos nossa questão de pesquisa.

Após o preenchimento dos questionários pelas/os participantes, os resultados de nossa *enquete* foram impressos⁷⁶, totalizando 2.851 páginas, organizadas em vinte e quatro cadernos, contendo a participação de 223 profissionais que trabalham na rede pública municipal e estadual, de 46 diferentes municípios do Rio Grande do Sul.

Na análise da pesquisa utilizamos as categorias filosóficas de quantidade e qualidade, tomando por referência a obra de Marx (2006) e Gramsci (1978). Cabe a referência mais detalhada à escrita de Gramsci sobre quantidade e qualidade: “*Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente um contra-senso*” (GRAMSCI, 1978, p. 50)

Tabulamos a maior parte das informações nos valendo do *software IBM SPSS – IBM Analytics*⁷⁷ *Version 20* que é um aplicativo pago⁷⁸ para *desktop windows*, utilizado para análise estatística. Fizemos a escolha deste aplicativo porque nos possibilita realizar os cruzamentos entre dois ou mais eixos analíticos, ponto importante para nossa pesquisa. Neste sentido, as tabelas que se referem aos nossos resultados de pesquisa foram elaboradas com este *software*.

Os eixos analíticos⁷⁹ foram elaborados com base nas categorias empíricas que encontramos nos questionários. Eles emergem dos resultados obtidos, os quais não nos eram possíveis antes da realização da mesma. A leitura, análise e a tabulação do material empírico se constituíram em um trabalho exaustivo que envolveu um incontável número de horas entre outubro de 2016 e abril de 2017⁸⁰. O banco de dados gerado possibilita futuras pesquisas. Isso significa que dele utilizamos as informações necessárias para elaboração da tese. Outros estudos serão desenvolvidos em artigos futuros, uma vez que é possível compreender temáticas que encontram particularidades

⁷⁶ Contamos com o auxílio da mestrandia Tainara Fernandes (PPGEDU-TRAMSE-UFRGS) e a Professora Carmen Machado para a doação de três mil folhas em formato A4 já utilizadas em um de seus versos. Realizamos as impressões no verso ainda não utilizado.

⁷⁷ Detalhes em: <https://www.ibm.com/br-pt/marketplace/spss-modeler#product-header-top>

⁷⁸ A aprendizagem de estatística contou com apoio da Dra Franciele Ramos Figueira (HCPA-UFRGS), a qual nos emprestou sua versão do Software e nos ensinou como montar o banco de dados; e também com auxílio do estudante de Engenharia Civil, Bruno Freitas Teixeira (FURG) e do Professor Mestre Cleiton Luiz Freitas de Oliveira (IFRS) na aprendizagem sobre como gerar gráficos e realizar cruzamentos de categorias descritivas.

⁷⁹ Apêndice E.

⁸⁰ Nos Apêndices “F” e “G”, se encontra a tabulação textual das informações sobre *Trabalho como pedagogo e motivos de participação ou não participação nos sindicatos*. Assim, as/os leitoras/es poderão visualizar como procedemos com as demais informações nos questionários.

dentro do tema que engloba a pesquisa, como por exemplo, os temas emergentes, os vínculos de trabalho, sobre os quais, possivelmente, encontraremos diferenças no futuro, tendo em vista que a maioria de população possui estabilidade no concurso público, se a organização popular coletiva não for capaz de mudar o rumo para o qual caminha o projeto de privatização do sistema público que está em vigor no Brasil no momento de sistematização desta pesquisa.

Em março e abril de 2017, após obtermos a maior parte dos resultados oriundos das tabulações, realizamos as entrevistas semiestruturadas⁸¹ para aprofundar alguns aspectos, como por exemplo, se há diferenciação salarial entre as/os pedagogas/os que trabalham com Educação Infantil e Ensino Fundamental, como ocorre a escolha das Direções de Escola, os motivos de não haver sindicato – ou haver de forma a cumprir protocolos, sem defesa das/os trabalhadoras/es – entre outros aspectos que foram citados pelas/os participantes nos questionários.

Escolhemos cinco pedagogas, compreendendo os seguintes critérios: 1) ter se disponibilizado a participar desta etapa, quando da participação no questionário, deixando seus contatos; 2) pelo menos duas com experiência de mais de 10 anos na rede pública, na educação básica (no caso, quatro de nossas entrevistadas estavam dentro deste critério); 3) abranger servidoras de diferentes cidades do RS: extremo sul, litoral norte, Porto Alegre e região metropolitana de Porto Alegre; 4) pelo menos três terem experiência com espaços de organização coletiva (em nosso caso, todas entrevistadas compõem este público). Este critério justifica-se porque se queremos compreender o processo histórico, devemos tomá-lo pelo seu estágio mais desenvolvido que, no caso, entendemos ser aquelas/es pedagogas/es que representam, ainda que de modo embrionário, resistência e construção de um novo projeto societário; 5) Ter uma carga-horária de, pelo menos 40 horas semanais, pois 65,6% da população de pesquisada possui este regime de contratação; 6) Trabalhar apenas na rede pública, pois 94,6% das/os participantes estão neste referencial.

As entrevistas ocorreram nos meses de abril e maio de 2017, em locais escolhidos pelas entrevistadas. Três em um espaço público (café), uma na UFRGS e

⁸¹ Ver roteiro no Apêndice C.

uma, em virtude da distância (extremo sul) realizamos a entrevista nos utilizando nos recursos online para diálogo (o aplicativo *Whatsapp*⁸² com gravador de voz).

As entrevistas foram gravadas, degravadas⁸³ e analisadas. A análise que realizamos do material não implica em fragmentar, mas em aprofundar as categorias fundamentais, como por exemplo, a concepção política, um dos sentidos do trabalho das/os pedagogas/os, sem perder de vista como o mesmo relaciona-se e liga-se com o movimento do real.

Nossa dedicação em compreender o processo histórico das concepções políticas do e no trabalho, suas gêneses e possibilidades, compreendem que os resultados aqui apresentados têm caráter provisório, uma vez que o *corpo social* é também processo de mudança. Conforme afirma Kosik:

[...] o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo do objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social. [...] (KOSIK, 1976, p. 61)

Optamos por não utilizarmos a lógica formal da organização do trabalho acadêmico, cindindo fundamentação teórica e análise de resultados. O concreto lógico, de acordo com a teoria que nos fundamenta, é a síntese do conhecimento já elaborado.

1.2.3 Caracterização da população pesquisada

Este item tem como objetivo explicitar algumas características da população pesquisada e estabelecer comparativos aos dados fornecidos pelo Censo de 2007. Os desdobramentos e outros aspectos desta caracterização se encontram desenvolvidos nos

⁸² *Whatsapp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a internet. Através dele é possível realizar chamadas de vídeo, voz, trocar mensagens de texto e mídias. Texto com base no site significados.com. Na ocasião, utilizamos o recurso de gravação de voz. Após o contato com a entrevistada, fomos enviando as perguntas e estabelecendo um diálogo por meio da gravação. O termo de consentimento foi enviado para ela pelo mesmo aplicativo, impresso e retornado por ela, com sua assinatura.

⁸³ Neste ponto contamos com o auxílio da Historiadora Marília Santos Machado; Professor de História Me. Cleverton Luis Freitas de Oliveira; Profa. Dr^a. Katiane Machado da Silva e Prof. de Música Me. Cleiton Luiz Freitas de Oliveira.

capítulos que seguem, explicitando as diferentes temáticas que estão desenvolvidas para atender a questão central de pesquisa.

A população da pesquisa, inicialmente contou com a colaboração de 223 profissionais. A revisão dos questionários nos possibilitou perceber que duas pessoas não estavam dentro dos critérios. Uma por ser egressa do curso de filosofia e outra porque, embora seja pedagoga, não trabalha com a educação básica. Por este motivo, as informações por elas explicitadas não foram tabuladas no conjunto de categorias empíricas. Contudo, salientamos a disposição e contribuição de ambas, pois demonstram vontade de colaborar para a melhoria das condições de trabalho e também da educação pública. Assim, em nossa população estão representados quarenta e seis municípios.

O quadro a seguir demonstra a distribuição das/os pedagogas/os por região:

Quadro 3. Pedagogas/os de acordo com a Região⁸⁴ do RS em que trabalham.

Região	Cidades	Frequência ⁸⁵	%
Mesoregião Centro ocidental Rio-Grandense	Júlio de Castilhos Santa Maria Vila Nova do Sul	7	3,1
Mesoregião Centro Oriental Rio-Grandense	Santa Cruz do Sul Venâncio Aires	2	1,0
Mesoregião Metropolitana de Porto Alegre	Alvorada Arroio dos Ratos Cachoeirinha Canoas Charqueadas Cidreira Dois Irmãos Eldorado do Sul Esteio Gramado Gravataí Guaíba Imbé Ivoti Mostardas Nova Santa Rita Novo Hamburgo Portão Porto Alegre Santo Antônio da Patrulha São José do Sul São Leopoldo Sapiranga Tramandaí	139	62,8

⁸⁴ As regiões foram organizadas com base na divisão realizada pelo IBGE (2010). O motivo de realizarmos por Região é que oito Pedagogas/os de nossa população trabalham em mais de um Município.

⁸⁵ A Frequência indica o número de participantes que corresponde a cada categoria empírica.

	Viamão Xangri-lá		
Mesoregião Nordeste Rio-Grandense	Jaquirana Jóia	2	1,0
Mesoregião Sudeste Rio-Grandense	Arroio do Padre Caçapava do Sul Canguçu Capão do Leão Chuí Jaguarão Pelotas Piratini Rio Grande São José do Norte	65	29,4
Mesoregião Sudoeste	Alegrete São Gabriel Uruguaiana	6	2,7
Total	46	221	100

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Nossa população encontra-se com idades entre 22 a 62 anos. Há uma distribuição semelhante entre as faixas-etárias, com prevalência de Pedagogas/os, com maior preponderância na faixa entre 25 a 40 anos, cujo montante corresponde a 64,3% das/os participantes, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 4. Pedagogas/os da Educação Básica, com base na população de pesquisa, conforme Faixa-Etária⁸⁶

Idade	Frequência	%
22 a 24 anos	8	3,6
25 a 32 anos	68	30,8
33 a 40 anos	74	33,5
41 a 50 anos	33	14,9
50 a 62 anos	30	13,6
Não Informou	8	3,6
Total	221	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Esta a faixa etária se aproxima bastante da média de idade dos professores da Educação Básica (considerando as demais áreas), conforme o Censo de 2007, no qual a mesma faixa, de 25 a 40 anos, compõe 56% do total de profissionais.

Com relação a questão étnica, os resultados estão expressos no quadro a seguir:

⁸⁶ Organizamos o agrupamento de idades, considerando o Censo.

Quadro 5. Distribuição das/os Pedagogas/os por raça/etnia⁸⁷

Etnia	Frequência	%
Branco	122	55,2
Caucasiano/italiana/alemã/pomerano	14	6,3
Negro/Afro brasileiro	24	10,9
Uma mistura/parda/todas/brasileira/miscigenada/Sul Americana	21	9,5
Não sabe informar/Não informou	40	18,1
Total	221	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Inicialmente quando elaboramos o questionário para a pesquisa, colocamos o campo de resposta “Etnia”, por compreender que alguns grupos reconhecem “raça” como “raça humana”. Entretanto, após dialogar com o Professor⁸⁸ de Geografia, mestrando⁸⁹ Bruno Xavier Silveira o mesmo chamou a atenção para o fato de que poderíamos/deveríamos ter usado raça/cor, uma vez que o entendimento como “raça humana” é uma maneira de esconder os privilégios conferidos à população branca. Portanto, quando da elaboração inicial do questionário, o uso de etnia, sozinha, foi resultado de uma visão equivocada e parcial sobre o assunto, por isso incluímos “raça” no quadro, como tentativa (ainda que não suficiente) de reparação.

O Professor de geografia Bruno Silveira (2017, s/p), baseado nos estudos de Antonio Sergio Guimaraes, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, escreveu que a “*raça segmentou a diversidade humana em 3 grandes grupos: branco (europeu), amarelo (nativo indígena, aborígine australiano e asiático) e negro*”. Assim, não existe etnia negra:

No Brasil o mito da democracia racial substituiu raça por cor, então cor aqui é a forma branca velada (racializada) para falar de raça. No Brasil não há etnia negra. Etnias há entre indígenas e africanos do continente africano. A cor e a raça nas pesquisas e nos censos demográficos aparecem como branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Essas são cinco grandes categorias de pertencimento racial com a qual eu tenho identificado os questionários e formulários de pesquisas que li/estudei, enfim. Os termos “branco” e “negro” são entendidos como construções sociais, dentro de uma dinâmica de relações pautadas pela racialização, frutos de um processo

⁸⁷ Este era um campo aberto em nosso questionário. Portanto, contava com a autodeclaração das/os participantes. Após o diálogo sobre o tema, conforme referimos acima, incluímos “raça” para a versão final do trabalho, por entendermos esta como uma reparação necessária.

⁸⁸ Município de Porto Alegre-RS.

⁸⁹ Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRGS)

colonizador. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, negro é quem se auto define preto ou pardo (uma luta do movimento negro para esse reconhecimento). Por isso cor só existe no interior de sociedades racistas. (SILVEIRA, 2017, s/p)

Deste modo, compreendemos a importância da análise não naturalizada das respostas sobre a questão étnica, o que inclui nossos próprios limites para realizar esta desnaturalização, pois esta tese é escrita por uma pesquisadora que não sofre racismo. Bruno complementa ainda que

Se usa raça para trazer a tona os processos históricos de exploração e opressão que o racismo engendra. Só para isso raça tem serventia. Como uso biológico, século XIX, ciência positivista, burguesa, evolucionista, branca (o nome que for) teve o artifício de transpor do campo das ciências naturais para as humanas esse conceito como modo de justificar as disputas imperialistas, invasões coloniais e a escravidão. Lembra que essa época só as espécies mais adaptadas sobreviveriam né, essas espécies da botânica e da zoologia serviram como base de um darwinismo social para compreender a sociedade. (SILVEIRA, Ibidem, s/p)

Nos chama a atenção a grande parcela da população pesquisada que se autodeclara como “uma mistura”. Sobre esta questão, Silveira, rememora uma palestra proferida pelo professor José Carlos Gomes dos Anjos⁹⁰ na qual o mesmo afirmou que *“não tem problema o negro se declarar pardo, porque no mercado de trabalho a boa aparência tem cor, e as pessoas inconscientemente sabem disso, e precisam manter seus artifícios para seguir vivendo”* (SILVEIRA, 2017, s/p)

Majoritariamente a população que respondeu a pesquisa se autodeclara branca. A presença de etnias europeias escritas, como “sou alemã” ou “sou italiana” explicita o quanto o racismo estrutural proporciona que alguns trabalhadores/as tenham mais acesso a sua história familiar do que as origens de outros/as trabalhadores/as, os quais, muitas vezes, não tiveram acesso às origens étnicas familiares, por conta de um conjunto de práticas de silenciamentos a que foram submetidos.

⁹⁰ Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua na Pós-Graduação em Sociologia e Desenvolvimento Rural.

Em nossos resultados, com relação ao gênero⁹¹, 210 (95%) de declaram do gênero feminino e 11 (5%) são do gênero masculino. Resultado este que se encontra em consonância com o relatório do Inep (2009), o qual demonstra que a feminização do trabalho no magistério diminui conforme a proporção das etapas aumentam: “*não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925)*” (2009, p. 22).

Conforme a Casa Civil do Estado do RS, 67.079 compõem o total de pessoas com cargos de professor ou especialista concursados no Estado. Destas, 56.655 são do *sexo feminino*, o que representa 84,4% e 10.424, representa 15,6% do *sexo masculino*. Sobre os números da pedagogia, obtivemos a seguinte resposta: “6.594 *pedagogos do sexo feminino*, 424 pedagogos do sexo masculino – 7.018 total” (SEDUC/RS, conforme resposta a solicitação do protocolo 11833. Grifo nosso). De acordo com estes números, 10,4% das/os trabalhadoras/es concursadas/os na Educação Básica do Estado do RS são Pedagogas/os. Dessas, 93,9% são mulheres.

Como veremos com maior aprofundamento no terceiro capítulo, a feminização do magistério é uma realidade atual ligada ao magistério quando este trata da educação básica nos Anos Iniciais e no Ensino Médio. Isto porque a Educação Infantil (primeira etapa da educação básica) ainda que seja um campo de trabalho majoritariamente feminino, não se pode dizer que foi feminizado, pois desde sua constituição já se tratava de um trabalho feminino, ou seja, a Educação Infantil não chegou a ser um trabalho ocupado por homens, por isso não se feminizou (SOUSA, 2015).

Com relação ao vínculo de trabalho, 70,1% das/os participantes trabalham na rede pública com vínculo de concurso público.

⁹¹ A questão de gênero relaciona-se com o processo de socialização dos sujeitos, a qual não corresponde diretamente à genitália, tampouco pode à ela ser reduzida. O campo de preenchimento deste item no questionário era aberto. Cada um/a poderia colocar o que se sentisse à vontade. Vimos que as respostas marcam duas categorias: masculino e feminino. Outro ponto a salientar é ainda que a genitália não seja determinante, dada as relações sociais históricas, na imensa maioria dos casos desde o descobrimento do sexo do bebê, durante a gestação, as famílias projetam, desenham papéis socialmente atribuídos e, com eles, acessos que constituem as formas como meninas e meninos são hegemonicamente socializados para atender a divisão sexual do trabalho, entre outros aspectos.

Quadro 6. Vínculo de trabalho das/os Pedagogas/os com a Rede Pública

Tipo	Frequência	%
Contrato temporário	18	8,1
Concurso Público	155	70,1
Concurso Público e convocação	48	21,7
Total	221	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

A maioria trabalha exclusivamente em escolas municipais.

Quadro 7. Local de trabalho das Pedagogas/os da rede pública.

Tipo de escola	Frequência	%
Municipal	152	68,8
Estadual	38	17,2
Municipal e Estadual	22	10,0
Secretaria de Educação/outras secretarias	8	3,6
Sindicato	1	0,5
Total	221	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Quanto a etapa da Educação Básica em que trabalha, conforme mostra o quadro a seguir, há uma concentração maior de trabalho no Ensino Fundamental, ainda que tenhamos uma representação em todas as etapas da Educação Básica, incluindo servidoras/es que trabalham em mais de um segmento.

Quadro 8. Pedagogas/os por etapa em que trabalham na Educação Básica.

Etapa da Educação Básica	Quantidade	%
Educação Infantil	67	30,3
Ensino Fundamental	108	48,9
Educação Infantil e Ensino Fundamental	21	9,5
Ensino Fundamental, EJA e/ou Ensino Médio	9	4,1
Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio/EJA	2	,9
EJA, Ensino Médio, Educação Profissional	5	2,3
Não responderam	9	4,1
Total	212	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

A população de pesquisa tem uma Carga Horária (CH) de trabalho entre vinte e sessenta horas por semana.

Quadro 9. Carga horária das/os Pedagogas/os que trabalham na rede pública

Carga horária	Frequência	%
20-25h	31	14,0
30h	17	7,7
40h	145	65,6
46-50h	13	5,9
55-60h	15	6,8
Total	221	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

A grande maioria, 209 das/os participantes de nossa pesquisa, trabalham apenas na instituição pública, (94,6% das/os Pedagogas/os). Das/os 12 pedagogas/os que trabalham em instituição privada, apenas 2 possuem regime de 40h semanais na instituição privada, sendo que uma é proprietária da escola. Em relação ao trabalho realizado pelas/os pedagogas/os nas instituições privadas, encontramos: uma que ministra cursos para professores de Educação Infantil; uma professora de Pós-Graduação na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cinco que atuam como docentes. Neste sentido, é possível afirmar que a maioria de nossa população de pesquisa tem seu sustento com recursos oriundos do serviço público no qual são servidoras/es.

Encontramos também, Pedagogas/os que não trabalham formalmente em espaços privados, mas encontram alternativas para complementar a renda. Na descrição sobre *o que geralmente fazem nos finais de semana*, encontramos: “trabalho como digitadora de Trabalhos de Conclusão de Curso. Faço formatação e corrijo a gramática”. (2016, Q99); “Trabalho em uma loja da família” (2016, Q146). Outras citam artesanato.

A distribuição das/os Pedagogas/os conforme o cargo/função é:

Quadro 10. Distribuição das/os Pedagogas/os por gênero, conforme cargo/função de trabalho.

		Cargo/Função							Total
		Docente	Direção/ Vice-direção / Vice- direção e Biblioteca	Coordenação/ Supervisão e Orientação Educacional	Secretaria de Educação do Município/ Coordenadoria da Educação/ Outras Secretarias	Docência e Gestão/ Secretaria de Escola/Apoio	Docente especializada AEE/Sala de recursos	Secretaria escolar administrativo / Apoio/ Monitoria	
Gênero	Feminino	149	8	12	8	21	8	4	210
	Masculino	8	0	2	0	1	0	0	11
Total		157	8	14	8	22	8	4	221

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Esta amostra nos fornece uma visão sobre a divisão técnica do trabalho e suas possibilidades no campo da educação Escolar. A maioria, (165 Pedagogas/os) trabalha exclusivamente como docentes (considerando o eixo *Docente e Docente especializada*). Isso constitui 74,6% da população. Na descrição sobre o trabalho, encontramos: “*Não me considero pedagoga. Me considero professora de anos iniciais. Não trabalho com coordenação pedagógica. Meu trabalho é com o ensino, por isso prefiro ser chamada de professora*”. (2016, Q145). Em outra:

Ser pedagoga, primeiramente, é ser professora. Concordo com a ideia de que a docência é a base do curso de Pedagogia. Claro que atualmente a função da Pedagoga não se restringe à sala de aula, mas é o destino da grande maioria destas. É preciso ter um cuidado quando nos referimos à pedagoga tentando dissociá-la da imagem da professora. Usamos o termo para abranger as outras possíveis atividades dos que se formam nesse curso, ou usamos o termo para nos "distinguir", desvalorizando ainda mais a docência? Há um peso político muito forte nisso que precisamos analisar, mas sem querer desconsiderar as outras funções para as quais somos habilitadas. (2016, Q155)

Esta referência traz aspectos interessantes com relação ao trabalho como pedagoga. Esta cisão entre pedagogas/os que trabalham em setores e outros como docentes, muitas vezes, resulta em uma visão de que esses últimos são profissionais de menor prestígio.

A referência no questionário 155, acima referido, sobre a sala de aula ser destino da maioria das/os pedagogas/os reflete nossa população. Vieira (2007), em sua dissertação traz este debate sobre a docência ser o *conceito central no currículo do curso de Pedagogia*. Já Libâneo apresenta outra perspectiva com relação a formação em Pedagogia quando afirma que

O curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades” (LIBÂNEO, 2001, p. 12)

Em nossas anotações no diário de campo, em diálogo com pedagogas que trabalham como docentes nos Anos Iniciais, o trabalho como pedagoga em espaço não escolar é pouco conhecido pelas mesmas. “*Eu nem sabia que existia essa modalidade. Eu*

pensava que pedagogia era só para trabalhar com crianças”⁹². Por isso, é importante diferenciar que nem todas pedagogas trabalham como docentes, tampouco como especialistas.

A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). (LIBÂNEO, *Ibidem*, p. 12)

É possível afirmar que as/os egressas/os da Pedagogia, trabalhadoras da Educação Básica na rede pública, em sua maioria, reconheçam o espaço escolar como prioritário para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Libâneo explicita alguns desses conflitos no campo da Pedagogia. Ou seja, o reconhecimento da importância da Pedagogia nos espaços diversos da sociedade, ainda assim

Observamos uma movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo com a consequente repercussão no campo do pedagógico. Enquanto isso, essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos. (LIBÂNEO, 2001, p. 4)

Além da docência ser a base do trabalho da maioria das/os participantes, outra característica comum é que a população pesquisada se constitui como profissionais que realizaram seus cursos de formação, conciliando os mesmos com a jornada de trabalho. Ou seja, em concomitância a realização do Curso de Pedagogia, muitas/os por virem de uma origem de classe na qual os recursos econômicos são escassos, necessitavam conciliar a jornada de trabalho para o qual eram monetariamente remuneradas/os com o estudo. Isso está representado em 90,5% das/os participantes. Do quadro a seguir chamamos atenção para dois aspectos: 1) as pedagogas e pedagogos que constituem nossa população de pesquisa foram, na sua maioria estudantes-trabalhadoras/es; 2) Assim como os resultados que obtivemos na ocasião da pesquisa de mestrado (TAVARES, 2010), é possível identificar que os homens, ainda que trabalhadores, ocupam espaços de trabalho

⁹² Anotação no Diário de campo, 2015.

com menor condição de precarização nos vínculos de trabalho, se comparados às ocupações das mulheres.

Quadro 11. Com o que trabalhou durante o Curso de Pedagogia, conforme gênero.

Caso tenha trabalhado, com o que trabalhou durante o curso?	Gênero		Total
	Feminino	Masculino	
Como professora/na área da educação	90	2	92
Bolsa de pesquisa/ensino/extensão/trabalho na Universidade	39	0	39
Funcionaria/o Público. Área: Administração/Saneamento/Assistência	3	2	5
Orientadora educacional/Supervisora/Direção/Monitoria escolar/Secretaria Escolar/Agente Educacional	9	1	10
Escritório/auxiliar administrativo	5	0	5
Estágio na área da educação/auxiliar de sala de aula	26	1	27
Biblioteca	1	0	1
Departamento financeiro de empresa/comércio	3	4	7
Movimento Social	1	0	1
Call Center	1	0	1
Estágio em outras áreas (Banco)	1	0	1
Faxinas	1	0	1
Costura	1	0	1
Total	181	10	191

Fonte: A pesquisadora, 2017.

O quadro acima ratifica os resultados que obtivemos na pesquisa que resultou na dissertação de mestrado, por nós apresentada em 2010. A concentração de estudantes trabalhadoras/es no curso de pedagogia expressa que a origem de classe da maioria desses acadêmicos retrata um caráter popular, contudo nossa afirmação de que a classe trabalhadora não é genérica é retomada por força nessas informações obtidas. Conforme vemos, dos 11 participantes, 10 realizaram o curso de pedagogia trabalhando. A concentração maior de atuação, compreende cargo de “departamento financeiro de empresa/comércio” (4 participantes), no qual comumente se trabalha com vínculos mais estáveis e melhor remuneração. Já as mulheres são comumente encontradas em cargos cujos vínculos empregatícios são mais temporários ou informais.

Apresentamos aqui, em linhas gerais, aspectos que caracterizam a população de pesquisa. A seguir, iniciamos a exposição de nosso concreto lógico, no qual é possível encontrar desdobramentos das informações aqui expostas e também outras questões pertinentes à população pesquisada.

Invisíveis

Em novembro de 2012, um incêndio queimou vivos cento e dez operários em Bangladesh. Eles trabalhavam nas chamadas *sweatshops*, oficinas de suor com nenhuma segurança e nenhum direito.

Pouco depois, em abril do ano seguinte, outro incêndio queimou vivos mil cento e vinte e sete operários em outros *sweatshops* de Bangladesh.

Eram todos invisíveis, como continuam sendo invisíveis os escravos de muitos outros lugares do mundo globalizado. Seus salários, um dólar por dia, também são invisíveis.

Visíveis são, porém, os preços pagáveis das roupas que suas mãos produzem para Walmart, JCPenney, Sears, Gap, Benetton, H&M...

(Eduardo Galeano, 2016, p. 81)

2 O TRABALHO DAS/OS PEDAGOGAS/OS NA REDE PÚBLICA: CONDIÇÕES DA OBJETIVAÇÃO

O trabalho como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, *é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza* e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2006, p. 64-5. Grifo nosso).

Tu só “dá” aula ou trabalha também? (Diário de campo. 2013).

[Ser pedagoga é] ser uma trabalhadora que luta diariamente nesta profissão no exercício de aprender e ensinar, compartilhando e construindo conhecimentos que possam melhorar a vida d@s trabalhador@s e seus filhos (2016, Q34).

Este capítulo é o início da exposição de nosso concreto pensado. Como tempo histórico presente, iniciamos pelo ponto essencial do concreto lógico – do qual decorre os demais condicionantes no e do trabalho das/os pedagogas/os, *trabalho como práxis política*⁹³. A práxis política, contudo, se constitui não como uma vontade individual, mas como o movimento do real direciona a práxis para um caminho político.

Este capítulo destina-se a expor a primeira parte das propriedades das contradições fundamentais nas concepções políticas do e no trabalho das/os Pedagogas/os – atendendo parte de nossa questão central de pesquisa.

As três epígrafes que referenciamos foram escolhidas por se constituírem em referenciais que nos auxiliam a interpretar a gênese das propriedades fundamentais do núcleo de nossa pesquisa: a primeira sobre a categoria trabalho, como uma prática humana que independe do modo de produção – como mediação necessária entre o ser humano e a natureza a ele exterior; a segunda aponta para a problemática sobre o exercício do magistério ser ou não considerado trabalho; e, por fim, o trabalho como *práxis política*, presente na expressão de uma participante da pesquisa, no qual nos debruçamos para abordar o conceito gramsciano de política, o qual sustenta o fundamento da pesquisa.

⁹³ Sobre *práxis política*: mesma não se refere estritamente a práticas individuais, mas ao processo histórico do qual somos, ao mesmo tempo, *produto e produtores de circunstâncias*, conforme enfatizou Marx na terceira tese sobre Feuerbach. (MARX; ENGELS, 2007, p. 28)

Iniciamos por uma pergunta elementar: o que é o trabalho das/os pedagogas/os? No questionário, organizado para coleta de informações de pesquisa solicitamos: *descreve teu trabalho como pedagoga/o*. As respostas, a princípio parecem *simples* de serem apreendidas, já que na sua maioria tratam de aspectos rotineiros no campo da educação escolar. Essa simplicidade de apreensão nos parece uma ilusão, porque a relação imediata com rotinas de trabalho vista sem um devido cuidado, pode reduzi-lo (o trabalho) a uma dimensão pragmática daquilo que os costumes diários tendem a expressar. Não é à toa que encontramos um conjunto de respostas que se assemelham (ou igualam) a questão “*descreva sua rotina diária*” com relação à descrição do *trabalho como pedagoga/o*.

O trabalho das/os pedagogas/os *aparece* diretamente associado ao conjunto de práticas realizadas no interior da jornada de trabalho formal, ou seja, considerando as vinte, quarenta, sessenta horas semanais, conforme seus regimes de trabalho, envolvendo aquelas atividades que, comumente, a pedagogia está associada como docência (planejamento, projetos, currículo, avaliação, etc.), como setor de coordenação, direção, orientação (reuniões, atendimentos, planilhas, etc.), como secretaria/coordenadoria de educação (pareceres, normas, políticas públicas, etc.).

Encontramos nas respostas dez aspectos comuns que estão presentes nas descrições do trabalho como pedagogas/os: 1) como ênfase no vínculo afetivo, respeito aos educandos; 2) como formação humana, política e luta; 3) impotência, frustração, cansaço; 4) rotina nos setores de gestão; 5) como docência, considerando as diferentes etapas da educação básica; 6) como auxiliar, mediador, substituto; 7) realização pessoal; 8) com ênfase em ser professor/a (e não pedagoga/o); 9) evidência na integração escola e comunidade; e 10) como pesquisador/a.

Após a análise e sistematização do material empírico, os resultados da pesquisa nos mostram que a *divisão técnica do trabalho*⁹⁴ no interior da Pedagogia, se constitui como alguns dos sentidos possíveis de objetivação do trabalho que corporificam nas relações sociais projetos de sociedade que se recriam, aprimoram e desenvolvem no conjunto destas práticas, tanto no interior da jornada formal de trabalho, como também

⁹⁴ A professora Conceição Paludo (UFRGS/TRAMSE) nos Seminários ministrados no PPGEDU em 2016 e 2017 chama atenção para a importância de distinguirmos *divisão social* da *divisão técnica do trabalho*. Enquanto a primeira implica a concentração de propriedade privada, proporcionada pela contradição capital e trabalho, a segunda, refere-se à divisão necessária entre diferentes trabalhos, uma vez que um indivíduo não é capaz de dar conta de todas as mediações da produção.

fora dela⁹⁵. Estes sentidos, ora aparecem com características comuns – como princípios que orientam a práxis, por exemplo, ora se distanciam, tendo em vista as formas objetivas que o trabalho se realiza – como docência e direção, em alguns casos.

Se a relação imediata com a prática escolar – como docência, setor, secretaria/coordenadoria de educação, sindicato – são, de fato, algumas das *formas possíveis* de objetivação do trabalho das/os pedagogas/os. Que outras existem? Serão estas as únicas dimensões do trabalho das/os pedagogas/os possíveis? **Ao adentrar em seu conteúdo é possível apreender um sentido de trabalho que transversalize todos os demais?**

O trabalho das/os Pedagogas/os se objetiva em uma realidade social e, portanto, o núcleo de sua base material de objetivação é política. Não tratamos das concepções políticas individualizadas, uma vez que a formação da subjetividade se constitui na subjetivação da vida⁹⁶, mediada pela prática social – esta prática, por sua vez, não se dá isolada, relaciona-se com uma determinada cultura – aqui entendida conforme afirma Gramsci (1999, p. 95) “*Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo*”.

Isto significa que quando tratamos da *internalização*, compreendemos que a subjetividade das/o pedagogas/os se constitui a partir da realidade objetiva, ambas, em permanente movimento. Como salientou a Professora Carmen Lucia Bezerra Machado, em uma reunião de orientação, “*a subjetividade não é isolada. E sim, aquela formada na historicidade de um modo de produção específico*”. Em síntese, a realidade social política é internalizada e, ao mesmo tempo, objetivada no e pelo trabalho. Essa

⁹⁵ Elaboração a partir da análise e compreensão das informações fornecidas pela população da pesquisa à luz da teoria que nos orienta. Consideramos o conteúdo expresso pelas/os 221 participantes que responderam nossos questionários, Pedagogas/os da rede pública municipal e estadual que trabalham em 46 municípios do Rio Grande do Sul e das cinco entrevistas semiestruturadas, com Pedagogas das diferentes regiões. Aspectos já abordados no item 1.2, sobre os critérios da pesquisa.

⁹⁶ A subjetividade aqui é entendida na perspectiva da sua ligação com a objetividade. Ela depende da objetividade para existir – o contrário não ocorre. Nos apoiamos nos estudos de Barata-Moura (1997), cujo entendimento, com base no MHD, compreende “*pensar a subjetividade no seu quadro material concreto de formação, desenvolvimento e exercício efectivo constitui decerto objecto íntimo de diversa investigação filosófica*” (p. 57). A Subjetividade, conforme salientou Marx, não representa o real como reflexo mecânico, por isso as ideologias são possíveis. Cabe recordar a passagem de O capital que encontramos: “*a responsabilidade do individuo por relações, das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas*” (MARX, 2006, p. 18).

objetivação ocorre na contradição em maior ou menor grau de *correlação de forças* entre enfrentamento e aceitação passiva da sociedade vigente⁹⁷.

Voltamos à primeira epígrafe: o trabalho, sua vitalidade e seu caráter contraditório. Por que tratamos da vitalidade do trabalho se os estudos que têm hegemonizado⁹⁸ a pesquisa no campo na educação, principalmente após a década de 1990, compreendem a linguagem, o discurso, a diversidade como centrais?

Partimos da referência na primeira epígrafe do capítulo e citamos aqui uma passagem de *Contribuição à crítica da economia política*, na qual Marx afirma que

o trabalho é uma categoria inteiramente simples. E também a concepção de 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 (2007, p. 260).

Este entendimento proporcionado pelos estudos de Marx nos permite compreender dois pontos: 1) o trabalho, no sentido orgânico da vida, chamado pelo autor como *produção de valores-de-uso*, ou seja, trabalho como necessidade humana de manutenção da própria espécie, como atividade que independe do modo de produção, a “[...] *condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem*” e [não apenas ele], conforme afirmou Engels (2004, p. 13) – esse aspecto é chamado por Mészáros de *mediação de primeira ordem*⁹⁹; e 2) As relações de produção com base no capital separam brutalmente (e cada vez mais) as/os trabalhadoras/es dos meios de produção – o que constitui as *mediações de segunda ordem* (MÉSZÁROS, *ibidem*). Neste aspecto, a sobrevivência da grande maioria da população se realiza como venda de *força de trabalho* e na objetivação do *trabalho produtivo* “que valoriza diretamente o capital, o

⁹⁷ A contradição como categoria, considera o movimento permanente dos processos sociais. Nesse sentido não nos é possível caracterizar práticas *puramente* revolucionárias ou *puramente* reprodutoras da ordem social – isso é próprio de um materialismo mecanicista.

⁹⁸ Destacamos aqui a contribuição da Professora Pesquisadora Marlene Ribeiro, livro ‘Universidade Brasileira “pós-moderna” (democratização x competência)’ (RIBEIRO, 1999).

⁹⁹ Segundo Mészáros, com base nos estudos de Marx, o conceito de *mediação de primeira ordem* significa “*atividade produtiva como tal, fator ontológico absoluto da condição humana*”, já as “*mediações de segunda ordem - ou mediação da mediação alienada decorrente da propriedade privada, da troca, da divisão social do trabalho*” (2006, p. 11).

que produz mais-valia” (MARX, 2004, p. 156) e como *trabalho improdutivo* aquele que não produz diretamente mais-valia, campo no qual, a princípio¹⁰⁰, estão as/os professoras/es da educação pública. Em síntese, “*o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias*” (ibidem). Estas mercadorias tem origem no trabalho humano e só se realizam no intercâmbio das relações sociais. Conforme Marx a origem da riqueza se constitui no “processo que *absorve trabalho não pago*, que transforma os meios de produção em meios de extorsão de trabalho não pago” (Idem, p. 164. Grifo nosso). Por isso, “*o trabalho aparece, na economia nacional, apenas sob forma de emprego*” (MARX, 2004, p. 30).

Nesta classe expropriada estão as/os pedagogas/os da rede pública – uns com maior ou menor grau de expropriação, tendo em vista que a *classe-que-vive-do-trabalho* não é homogênea – ainda que tenha como ponto comum a necessidade da venda de força de trabalho, como modo de sobrevivência.

Se o trabalho é responsável pela produção da vida em sociedade, ainda que a propriedade privada dos meios de produção o tenha concebido a partir da esfera econômica, (no capitalismo como compra e venda da *força de trabalho*) **que propriedades fundamentais se encontram na objetivação da força de trabalho das/os pedagogas/os da rede pública?**

Denominamos como *jornada formal* de trabalho a jornada paga pelo fundo público. Em nossa população, este pagamento não é homogêneo. Encontramos diferenciações entre municípios, não apenas no que diz respeito ao valor monetário, mas também nas condições de trabalho. O exame da jornada formal pode ser realizado a partir de muitos *sentidos do trabalho*¹⁰¹. Entre eles, o *político* é o que nos interessa. Tratamos aqui da jornada formal, pois, como veremos no próximo capítulo, por ser uma população de pesquisa majoritariamente feminina há ainda mais uma ou duas jornadas de trabalho não pagos que é trabalho doméstico/reprodutivo, cuja objetivação é muitas vezes naturalizada, quando atribuída ao sexo. Mesmo que a jornada de trabalho doméstico/reprodutivo não seja *como pedagoga*, não é possível ignorar no estudo da

¹⁰⁰ Pois há de se considerar que “certos trabalhos improdutivos podem estar vinculados incidentalmente (*incidentaliter*) com o processo de produção; é possível, inclusive, que seu preço entre no preço da mercadoria, ou seja, que o dinheiro gasto neles até certo ponto (*so far*) forme uma parte do capital adiantado e, por conseguinte, que o trabalho apareça como trabalho que não se troca por renda, mas diretamente por capital” (MARX, ibidem, p. 162)

¹⁰¹ Expressão cunhada por Antunes (1999)

especificidade da reprodução política na vida destas trabalhadoras, na forma e conteúdo com que as mulheres são socializadas politicamente no modo capitalista de produção. Este trabalho não pago ocupa muitas horas semanais da maioria das participantes da pesquisa – tanto, que em alguns casos, sequer conseguem mensurar.

Há uma preponderância significativa na jornada formal de quarenta horas – 65,6% das/os Pedagogas/os. Ao analisarmos as contradições internas do processo de trabalho, retomamos dois questionamentos realizados no quarto eixo de nosso questionário¹⁰². Perguntamos sobre o que geralmente faz no tempo livre (diariamente) e o que faz nos finais de semana. Comumente, as respostas se assemelhavam muito, ou ainda, iguais. Um traço em comum é que a jornada de trabalho formal é quase sempre extrapolada.

Na vida das/os pedagogas/os que trabalham com docência, o uso do termo “planejamento”, aparece pelo menos quarenta e cinco vezes, entre as cento e sessenta e cinco profissionais que trabalham com este seguimento, quando descrevem o que fazem nos finais de semana e no tempo livre diário. Organizamos um pequeno quadro que ilustra uma representação destas respostas.

Quadro 12. Representação do uso do “tempo livre” para planejamento

Planejo aulas cuido de casa e da minha filha (2016, Q3)
Planejo aulas (2016, Q146)
Planejando as aulas (2016, Q164)
Planejo minhas aulas, leio e vejo algum filme (2016, Q80)
Planejo e descanso (2016, Q96)
Preparação das aulas (2016, Q113)
Organizar aulas, materiais para aula (2016, Q133)
Realizo atividades para meus educandos (2016, Q20)
Durmo, planejo aulas, pesquiso atividades. (2016, Q104)
Arrumação na minha casa, organizo matéria para escola, planejo aula (2016, Q59)
Leitura e planejamento (2016, Q18)
Geralmente levo trabalho para casa (2016, Q217)
Organizar a casa, planejamento da escola e pequenos passeios. (2016, Q190)
Casa de amigos, passeios em família, planejamento escolar (2016, Q201)

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Na vida das/os pedagogas/os que trabalham com setores esta realidade não é diferente. A Direção e a Vice Direção da Escola, embora não formalmente (mas

¹⁰² Apêndice A.

também) é cobrada pela dedicação quase ou integral à vida escolar, na maioria das vezes. Em uma de nossas entrevistas, encontramos:

[...] a diretora, ela é a instituição corporificada. Então assim, a partir do momento que eu virei diretora da [nome da Escola] não existe mais, fora da minha casa ou nos espaços sociais, [Rose] pessoa. É a [Rose] da [escola]. Então a gente é uma representação física desse espaço instituição (Rose. Entrevista, 2017)

Tanto no trabalho como docentes, como nos setores, embora a jornada de trabalho seja de quarenta, sessenta horas, há uma extrapolação dessa jornada. Inclusive, as novas tecnologias, como os *smartphones* e seus aplicativos de mensagem, ao mesmo tempo em que facilitam a comunicação e a resolução de situações cotidianas, com maior rapidez, também engendram as relações de produção que proporcionam um controle permanente da vida de quem trabalha neste setor. Durante a entrevista, *Rose* que é Diretora de uma Escola conta que todos os dias ao acordar, uma das primeiras coisas que faz, antes das 7 horas da manhã é “olhar o celular”. Relata que começa seus dias atenta para ver se algum colega vai faltar o trabalho, se necessita organizar substituição, entre outras coisas.

No interior do exercício da profissão, em alguns setores a jornada de trabalho excede quatro, cinco ou mais horas diárias de trabalho. De modo geral, este aspecto é invisibilizado, principalmente naqueles locais que vigoram governos que usam da racionalidade empresarial (do setor privado) para administrar o setor público. A invisibilidade do trabalho “extra” ocorre tanto no caso de colegas que trabalham na direção/vice direção escolar, como também as/os professoras/es que utilizam seus finais de semana para planejamento. Se *agudiza*, sobretudo na vida daquelas pedagogas, que além de tudo isso, mesmo com uma jornada de quarenta, sessenta horas, são responsáveis pela manutenção da casa, filhos, etc.

Algumas descrições mencionaram a dificuldade de encontrar colegas que queiram assumir o cargo de direção escolar. Na ocasião da entrevista semiestruturada¹⁰³, na sétima questão, sobre a presença de homens na educação básica, a pedagoga que trabalha com docência, relatou que é comum ver homens nos cargos de gestão.

¹⁰³ O roteiro encontra-se no Apêndice B.

Questionamos por quê? E, ela afirma: “*isso é algo curioso, temos que pensar... esses são cargos que quase ninguém quer porque tem que trabalhar os finais de semana*” (Salete. Entrevistada, 2017). Na continuidade da resposta, trazemos seu relato:

Por que vai o diretor lá? Por que o diretor assume? Porque com certeza ele tem uma mulher em casa que garante o trabalho dele e ele pode estar na escola no sábado, ele pode estar na escola no domingo. Mas, por mais que isso seja muito forte a gente vê um índice muito grande de diretoras, as mulheres estão ocupando esses espaços. Apesar de... a gente vê algumas coisas que são bem esquisitas. Quem é que ocupa esses espaços? Aí vem a quarta, quinta, jornada de trabalho. Geralmente são as mulheres que não são casadas, que não tem filhos. Olha que interessante isso... [pequena pausa. Silêncio de cinco segundos] [...] tem muito mais tempo livre, mora com a família, a mãe organiza, então consegue ser diretora e estar em vários momentos nesses espaços. Então há uma relação muito grande com essa relação da questão da mulher de ocupar certos espaços, porque sua jornada de trabalho que é imposto pela sociedade por ser mulher. Isso às vezes faz com que ela não esteja nesses espaços, e isso é também acontece nos espaços de luta, nos espaços de organização, nos espaços de trabalho. (Salete. Entrevista, 2017).

A expressão de *Salete* aponta propriedades as quais desenvolveremos no terceiro capítulo. Aqui, salientamos dois aspectos: o primeiro diz respeito à extrapolação no uso do tempo – algo que dificilmente pode ser apreendido se tomarmos a aparência da jornada de trabalho sob a forma de vinte, quarenta, sessenta horas. O segundo aspecto diz respeito à compreensão de que para que o trabalho *formal* aconteça, há um conjunto de outros trabalhos envolvidos. Quando todos estes são centralizados em um/a trabalhador/a, são criadas as condições adequadas para a estafa.

Neste sentido, encontramos nos questionários respostas que sustentam nossa afirmação. Como podemos ver nas descrições: “*Qual tempo livre? Depois que saio da escola, pego os filhos, faço janta, dou banho nas crianças, brinco um pouquinho, arrumo as mochilas, ponho a roupa na corda e lavo a louça? Aí eu durmo!*” (2016, Q53); “*Tenho pouco tempo livre, chego em casa muito tarde e este tempo, ajudo minha filha nas tarefas da escola, e faço as tarefas de casa*”. (2016, Q144); ou ainda:

Tempo livre é uma palavra pouco usada, pois o tempo está sempre bem ocupado na minha vida, mas busco conciliar o trabalho com a interação com a família. No meu tempo livre realizo tarefas de casa,

auxilio minha sobrinha nas atividades escolares, leio, escuto música, participo de redes sociais e busco ter um sono regular. (2016, Q160)

Em síntese, podemos dizer que o tempo diário – tanto durante a semana como nos finais de semana – é, na maioria das vezes, consumido senão pelo trabalho, pelas condições necessárias para viabilizá-lo.

Sinceramente, eu nunca me vejo com tempo livre. Sequer tenho hábito de assistir TV, por exemplo. Quando não estou na escola ou nos afazeres da casa, estou constantemente fazendo leituras e pesquisas na internet com relação ao trabalho ou para minha informação em geral. (2016, Q184)

Com efeito, o processo histórico que pesquisamos revela que há uma contradição no uso do tempo entre o trabalho que se constitui na objetivação da *jornada formal* – aquela para a qual as Pedagogas são pagas/os pelo fundo público – e aquilo que vamos chamar de *jornada real*¹⁰⁴ – a totalidade da objetivação do trabalho, incluindo o tempo destinado para a manutenção da força de trabalho, desde a alimentação, vestuário, deslocamento, planejamento, etc. É importante desvelar isso porque sob o modo de produção capitalista, a ideologia¹⁰⁵ que oculta a precarização da força de trabalho tende a invisibilizar aquilo que extrapola a jornada formal de trabalho e o considera como um *não trabalho*, justamente por aparentemente estar fora da esfera diretamente econômica. Isso, entre outros aspectos, envolve as/os Pedagogas/os em maior ou menor grau.

Ricardo Antunes (2017), ao tratar da categoria trabalho durante o Seminário *Trabalho, sua centralidade e sua nova morfologia*, coordenado pela professora Conceição Paludo¹⁰⁶, questiona por que o trabalho é um tema vital? O trabalho desde a gênese de um ser humano tornado social é um exercício tornado vital. Conforme Antunes, este é o primeiro traço central quando se procura entender o profundo sentido da noção de trabalho.

¹⁰⁴ Sobre este aspecto, ver subcapítulo 3.1.

¹⁰⁵ Adiante, expressamos a referência na qual nos apoiamos sobre o conceito de ideologia. Ver: (ENGES; MARX, 2005); (CHAUÍ, 2014).

¹⁰⁶ FACED/TRAMSE/PPGEDU/UFRGS, 2017/1.

O autor trata da riqueza dessa categoria, uma vez que não assume apenas um sentido – por isso seu livro *Sentidos do trabalho*¹⁰⁷, ora como criação, ora como servidão. Antunes utiliza a metáfora do pêndulo, no qual explicita “*um longo e decisivo percurso do trabalho na história da humanidade. Não há história da humanidade onde se possa imaginar que lá não existisse alguma forma de trabalho*” (ibidem, 2017).

A oscilação do pêndulo, explicitada por Antunes, retrata algumas concepções de trabalho na Pedagogia, presentes em nossa pesquisa. Ao mesmo tempo prazer e exaustão, satisfação com a profissão escolhida e cansaço. Ao explicitar a rotina diária, encontramos as descrições: “*Corrida... árdua ... mas prazerosa*” (2016, Q3); “*Bastante corrida e exige muito empenho físico além do intelectual, visto que trabalho com crianças bem pequenas. Mas também de muito descobertas gratificantes, olhares encantados, curiosidades aflorando. Muito empenho*” (2016, Q14); “*Satisfatória, mas cansativa*” (2016, Q219); “*É um corre-corre, porém me sinto realizada com a profissão que escolhi*” (2016, Q205); “*Cansativa*” (2016, Q143); “*Desafiadora*” (2016, Q147). Não são estes entendimentos subjetivamente autônomos sobre trabalho, mas encerram o núcleo fundante contraditório da objetivação do trabalho como pedagogas/os – ora evidencia-se maior grau de cansaço, ora prazer. E também como coragem, como afirma um pedagogo:

[Ser pedagoga/o] É ter a coragem de trabalhar com pessoas, colegas, que busca a compreensão de si e do mundo, é troca de experiências com crianças, jovens e adultos na vivência do mundo letrado. E revisitar nosso passado quando sentimos a nobreza de ler e escrever. Meus alunos repetem a mesma façanha de meu início de aprendiz de leitura; eles chegam na aula e dizem: Professor eu li n placas nas rua x, eu li tudo! Não há nada mais humano que estas experiências do meu passado e do futuro interagindo na descoberta do mundo da leitura e da escrita das crianças. A Pedagogia nos torna mais humanos e humaniza nossos educandos quando sentimos o brilho no olhar ou aquele jeito meio tímido, como se quisesse gritar de alegria, por ter aprendido um pouquinho mais, daquilo que eles buscam aprender. (2016, Q176)

É ai que o sentido político se corporifica, uma vez que dependendo da materialidade sociopolítica, as condições de objetivação destes trabalhos se modificam.

¹⁰⁷ Antunes (1999)

Em meu trabalho como pedagogo em sala de aula, procuro refletir constantemente sobre minha prática e o processo de aprendizagem dos alunos, em alguns momentos tenho dúvida e me sinto insegura, em outras situações me satisfaço com os resultados. Na coordenação pedagógica *sinto-me frustrada pelo fato de não ter muita autonomia e exercer varias funções*, isso dificulta o planejamento do trabalho, especialmente em relação a formação dos professores. (2016, Q77. Grifo nosso)

É compreensível que haja, muitas vezes, uma distância entre aquilo que compõe o plano ideal de trabalho e as dificuldades de concretizá-lo. Esta ideia presente na referência acima, também está se encontra no relato de uma das entrevistadas:

Quando fiz magistério, eu gostava do curso. Tive uma professora e um professor que eram mais críticos e eu pude acessar outra concepção de mundo, uma concepção crítica. Só que a pior coisa que aconteceu foi quando eu fui para o estágio. Era uma turma com várias crianças e eu não sabia o que fazer. Como eu não sabia o que fazer, eu acabava repetindo o único modelo que eu conhecia que era o modelo tradicional. Aquilo me trazia um sofrimento *horrrível! Era horrrível*. Eu odiava ter que fazer aquilo... o tempo todo eu ficava me sentindo uma péssima professora, em função do quanto eu estava sendo tradicional, mas eu não sabia fazer diferente... até hoje as vezes eu me pego em uma situação parecida com essa. Quando sai do magistério trabalhar com alfabetização era meu maior medo. Depois, na pedagogia, esses medos não foram sanados, porque o curso não tratava com profundidade o cotidiano da prática de alfabetização. A gente ouvia princípios: “não fazer isso, não fazer aquilo”, mas a construção concreta mesmo do que fazer, eu que tive que buscar. (Dandara. Entrevista, 2017. Grifo indica a ênfase no termo dado pela entrevistada).

A contradição entre os limites colocados na prática daquilo que idealmente foi concebido não se encerra somente no trabalho individual – ou na boa vontade da/o pedagoga/o, mas também pelos condicionamentos histórico-políticos que independem de suas ações individuais naquele momento como, por exemplo, as relações com a fome, a violência, a precarização da vida, em todas suas dimensões – aspectos que, muitas vezes, vivenciam tanto educadoras/es como educandas/os da rede pública.

A teoria que nos orienta nos coloca problemas, cujas respostas, ainda que provisórias, implicam um profundo mergulho na realidade social. Isso significa que, como um dos resultados da pesquisa, o entendimento da *práxis política do e no trabalho das/os pedagogas/os* requer a compreensão das propriedades objetivas de sua realização

não apenas no interior da instituição em que trabalham, mas, sobretudo, as condições materiais que geram tais possibilidades, ou seja, *as condições políticas*.

Em síntese, quando se toma pela aparência o trabalho das/os pedagogas/os como trabalho pedagógico que se objetiva na jornada formal de trabalho para o qual são remuneradas/os, pode ocorrer que **as demais mediações necessárias para a reprodução desta força de trabalho sejam invisibilizadas**. Mediações essas sem a qual o trabalho nas instituições públicas não se realizaria, como por exemplo, como quem/como se provê diariamente a alimentação, vestuário, cuidado, tempo destinado ao planejamento, momento histórico, disputas políticas, etc. Em outras palavras, **compreender as contradições fundamentais desta reprodução é condição para que possamos abranger a forma e o conteúdo político no qual o trabalho se objetiva**.

Os aspectos “invisíveis”, se considerarmos a historieta de Eduardo Galeano, no quadro que antecede este capítulo, são os processos pelos quais as mediações do trabalho são intencionalmente *ocultadas*, uma vez **que invisibilizam tanto a força de trabalho, propriamente dita, como também o que torna viável sua existência**. Nas palavras de Marx:

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (2006, p. 60).

Tomando como referência esta abordagem de Marx, como é possível apreender essa categoria no trabalho das/os pedagogas/os da Educação Básica da rede pública municipal e estadual, no RS? No que se fundamenta o *valor-de-uso* do trabalho das/os Pedagogas/os? Será que sua utilidade se fundamenta apenas na atividade sensível de alfabetizar, orientar, coordenar, entre outras coisas que envolvem diretamente o trabalho das/os pedagogas/os, seja ele no âmbito escolar ou nos setores de secretaria/coordenadoria de educação e sindicatos de professores? Qual a unidade que compõe o valor-de-troca do trabalho dessas/es profissionais?

O trabalho considerado como centralidade compõe o primeiro fundamento do concreto lógico da pesquisa, uma vez que se realiza na objetivação na jornada

formal e real, cuja unidade nos permite avançar nos estudos sobre o movimento do real que é, em essência, político.

A questão apontada em nossa segunda epígrafe traz a indagação se pedagoga/o pode ser considerada/o trabalhador/a. Consideramos ideológico o argumento “*professores, pedagogos e outros profissionais do ramo da educação não devem ser considerados trabalhadores, pois isto desqualifica a atividade do magistério integrando-a a outras atividades não tão nobres*”¹⁰⁸. Este tipo de compreensão oculta as mediações fundamentais da objetivação do trabalho neste segmento, balizado pela lógica da sociedade no qual se origina.

Cabe, portanto, uma pequena síntese das razões pelas quais consideramos ideológicos tanto o argumento do magistério (em suas diferentes áreas) não ser trabalho, quanto à invisibilização da jornada real de trabalho. Alinhada a perspectiva de Marx e Engels, Marilena Chauí compreende a ideologia como

[...] um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja, *cuja função é dar aos membros de uma sociedade divida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção* (CHAUÍ, 2014, p. 53. Grifo nosso).

A ideologia tem por objetivo “*ocultar a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural*” (ibidem). É neste sentido, que a cisão entre “dar aula” e “trabalhar”, presente na segunda epígrafe representa uma compreensão parcial sobre o que constitui o trabalho em educação.

¹⁰⁸ A questão funda-se em duas experiências. A primeira, a experiência de uma cooperativa de professores em o ramo dessa cooperativa era de “serviços” até meados de 2014. Com as reformas realizadas na Organização de Cooperativas do Estado do Rio Grande do Sul (OCERGS), a cooperativa de professores saiu do ramo de serviços e passou a integrar o ramo de “trabalho” – isso foi considerado uma grande perda pela gestão de professores e professoras que presidiam a cooperativa, porque reduziu os professores à “trabalhadores” – algo que, na concepção da maioria destes, diminuía o fazer docente, colocando-os no mesmo patamar de outros trabalhadores comuns. A segunda, em diálogo com uma colega Pedagoga que trabalha há quase 30 anos na Educação Pública, em uma conversa informal com a pesquisadora, afirmou que a maior parte dos colegas com os quais trabalhou, acredita que a docência não é trabalho, pois isso os colocaria na “vala comum” de outras atividades para as quais não é necessário tanto estudo.

“*Dar aula*”/desenvolver suas atividades como servidor/a pública da educação constitui um trabalho “*imaterial*”, uma vez que não produz diretamente mais-valia. Entretanto, **há uma grande diferença entre compreender o trabalho das/os Pedagogas/os como imaterial e destituí-lo da condição própria de trabalho.** Esta destituição não é uma reflexão isolada, de desinformados com relação ao tema. Mas se materializa, inclusive, nos documentos oficiais, organizados a partir das reformas educacionais no Brasil, na década de 1990, com a influência direta dos organismos internacionais, sobretudo, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Banco Mundial).

O material publicado pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep*¹⁰⁹ sistematiza um Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, além de apresentar “*um conjunto de informações sobre os professores das escolas brasileiras*” (ibidem).

O documento inicia explicitando a dificuldade na elaboração de um conceito de docente que abrangesse a prática pedagógica nos diferentes sistemas:

Em razão de diversas *dificuldades* metodológicas e algumas questões operacionais, não foi possível utilizar, para efeito dos levantamentos do Censo Escolar, um conceito de docente abrangente o suficiente para abarcar todas as *categorias de profissionais do magistério* que atuam nos distintos sistemas de ensino brasileiro, em diferentes situações laborais, exercendo funções distintas da regência de classe, tais como administração, gestão e supervisão escolar, orientação pedagógica, etc. (Inep, idem, p. 17).

Na “dificuldade” de elaboração, o documento distinguindo dois conceitos: “Professor” e “função docente”.

O professor

¹⁰⁹ “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia que coordena os processos censitários e avaliativos da educação brasileira, realiza anualmente o Censo Escolar da Educação Básica, considerado o mais abrangente levantamento estatístico-educacional brasileiro” (Inep, 2009, p. 13).

Considera-se como tal o indivíduo que, na data de referência do levantamento, atuava como regente de classe da educação básica, em suas diferentes etapas ou modalidades de ensino. Isto é, *professor* é o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar. (Inep, 2009, p. 17)

O referencial considera que a “*definição de função docente admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez, no exercício de suas atribuições*” (ibidem).

As terminologias *professor* e *função docente* estão fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ao abordar o inciso “VI - *condições adequadas de trabalho*”. A lei maior da educação brasileira refere-se ao magistério como *função*: “§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras *funções de magistério*, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (LDBen 9.394/96, Grifo nosso).

Não é apenas uma questão de nomenclatura. Se seguirmos conceitos oferecidos pelos documentos que são referências nacionais, as/os pedagogas/os, em suas atividades na Educação Básica, podem ser divididas entre professoras (quem tem regência de classe) e função docente (quem tem cargos de gestão). Esta caracterização mascara as mediações que compõem a objetivação do trabalho. A repercussão dos efeitos dessa ideologia está presente em muitos modos de compreender o exercício da profissão na Pedagogia a tal ponto que a divisão técnica do trabalho (ser orientador/a, supervisor/a, professor/a, diretor/a, entre outros desdobramentos possíveis para exercer a Pedagogia) se *agudiza* tanto que entre as/os próprios Pedagogas/os criam-se diferenciações em que muitas/os não se reconhecem com tal.

Uma pedagoga que trabalha como orientadora educacional, ao responder nosso questionário afirma não participar do Sindicato, pois este é uma organização dos professores e não das/os orientadoras/es, ao mesmo tempo, não participa de outra organização coletiva¹¹⁰. Outra pedagoga escreve sobre os anos de magistério: “*no magistério nenhum. Na pedagogia 12*” (2016, Q138). Ela é professora na turma de berçário; “*Não atuo no magistério*” (Q158), afirma um Pedagogo que trabalha com gestão no Ensino Fundamental e Médio. Outra: sou professora, não exerço função de

¹¹⁰ Como, por exemplo, a Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (Aoergs) que funciona há mais de 50 anos.

pedagoga. Esta lógica não se encerra na pedagogia. Abordamos, por se tratar de nossa população de pesquisa. É comum (embora não natural) nos depararmos em situações como essa: uma criança se machucou no recreio, o professor ao tomar conhecimento da situação, pergunta: “quem foi que se machucou?” e de acordo com a resposta, se tranquiliza “ah, esse [aluno] não é meu... a professora dele que atenda” (Anotações de campo, 2013).

É como se a divisão técnica do trabalho se *internalizasse* na política do exercício da profissão e ideologicamente a confundisse com a divisão do trabalho: entre os intelectuais (da gestão) e os trabalhadores manuais (das professoras/es e suas regências de classe).

A ideologia da divisão do trabalho oculta não só **o trabalho como um *todo orgânico na sua ligação entre educação-trabalho-política***, como naturaliza a lógica fabril, da fragmentação no interior da escola. De acordo com os estudos dos autores e autoras de nosso referencial teórico, esse raciocínio não tem origem na educação, mas nas relações sociais de produção. Por isso, este ponto é o segundo eixo fundante para sustentar nossa hipótese central.

A ideologia originada na divisão social do trabalho cumpre um duplo movimento: primeiro, o não reconhecimento da pedagogia enquanto trabalho, tende a esvaziar e deslegitimar a ligação entre trabalho e educação; o segundo, em decorrência do primeiro, há uma tendência a divisão no interior da educação que resulta na dificuldade de construir uma unidade que possa fazer enfretamento coletivo às condições objetivas do trabalho que essas/es Pedagogas/os vivenciam. A representação escrita desta materialidade encontra-se nas respostas de diversos questionários. Enquanto os relatos dos questionários 15 e 17 sinalizam que seu trabalho como docente na educação infantil não permite “nem ir ao banheiro”, pois não tem intervalo.

Por outro lado, no questionário 69, outra Pedagoga diz que sua rotina é “*totalmente* organizada por ela” (Grifo nosso) apresentando uma ideia de que há uma liberdade individual a ser usufruída, sendo que a análise do movimento interno da jornada de trabalho real demonstra que dadas as políticas internacionais e suas influências nas políticas públicas nos países que na divisão mundial do trabalho são os mais explorados, onde Brasil se encontra, demonstram que esta liberdade individual no interior da *classe-que-vive-do-trabalho* é tão frágil quanto o é nossa *democracia*.

É neste sentido que aqui, se apresenta um ponto chave: se as/os trabalhadoras/es são aquelas/es que *vendem a força de trabalho em troca de salário*, é possível caracterizar as/os Pedagogas/os da rede pública como um trabalho no modo de produção de capitalista, ainda que esta venda de força de trabalho seja feita em troca do salário pago pelo fundo público, e mesmo que não produza diretamente uma mercadoria, esse trabalho se realiza como trabalho assalariado.

É importante salientar que nem todo trabalho assalariado gera mais-valia. Por isso, Antunes expressa que é necessário alargar a concepção de classe:

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente dos processos de valorização do capital]. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. (1999, p. 101-2)

A totalidade do trabalho social inclui não apenas os trabalhadores produtores diretos de mercadorias e abarca, por sua vez, a pedagogia, a qual participa em maior ou menor medida da preparação da força de trabalho – única mercadoria que a classe produtora possui.

Consideramos, ainda, que sobre este tema caiba uma ressalva: em qualquer sociedade, todo ser humano vive do trabalho. Entretanto, com a propriedade privada dos meios de produção, há uma classe que vive do *seu* trabalho e uma classe que vive do trabalho *dos outros*. Portanto, classe trabalhadora é aquela que vive do *seu* trabalho, ainda que no conjunto das mediações das divisões sociais de trabalho são interdependentes (TAVARES, 2010).

Para Marx (2006, p. 212), há três elementos que compõem o processo de trabalho: 1) *A atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho*; 2) *A matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho*; 3) *Os meios de trabalho, o instrumental de trabalho*.

Sobre o trabalho como Pedagoga/o, conforme afirma Libâneo:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O *pedagogo* é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, *tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica* (2001, p. 11. Grifo nosso).

Quanto a população de Pedagogas/os de nossa pesquisa, há uma abrangência de trabalho em setores da educação pública, compreendendo tanto as áreas de docência, docência especializada, como de direção, secretaria/coordenadoria de educação. Visivelmente há uma preponderância do trabalho como docência, conforme vimos no Quadro 10.

Da população que pesquisamos, 84,6% trabalha, pelo menos, um turno como docente. Por isso, embora não encerremos nossa análise neste âmbito, recorreremos a concepção de trabalho docente, expressa pela professora Acácia Kuenzer a qual demonstra uma compreensão que problematiza e põe a questão política como centralidade – algo ocultado pela LDBen 9.394/96, enquanto política pública que resulta de correlações de forças, na qual prevaleceu a hegemonia dos organismos internacionais, conforme já expressamos. A concepção de trabalho docente no qual nos apoiamos não se restringe às atividades do professor em sala de aula. Acácia Kuenzer, expressa que o trabalho pedagógico é considerado:

[...] um conjunto de práticas sociais *intencionais* e sistematizadas de formação humana que *ocorrem nas relações produtivas e sociais*, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento –, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão. (KUENZER, 2005, p. 82. Grifos nossos).

Este conjunto de práticas sociais apontados pela autora nos permite compreender que o trabalho tem uma pedagogia e esta reside em parte tanto na forma como se objetivam as relações produtivas, como sua intencionalidade frente a elas, por isso, o trabalho é uma *práxis* política.

Nossa população de pesquisa é constituída por 91,8% de Pedagogas/os que tem, pelo menos um concurso público. Os estudos sobre rede pública de educação, no campo do MHD e da teoria crítica, principalmente, tem compreendido o quanto a lógica de

mercado está presente na disputa de projetos de educação¹¹¹. “Tento desenvolver *habilidades e competências* e com a *clientela*” (2016, Q37. Grifos nossos) expressa uma das participantes da pesquisa, ao descrever seu trabalho como pedagoga. Outra, afirma que o gestor “*deve ser empreendedor*” (2016, Q82). A compreensão dos/as discentes da rede pública como “clientes” decorre da mercantilização da educação, que é retirada da esfera do direito social e passa a integrar a lógica de mercado. A ideia de habilidades e competências¹¹² não nasce isolada no campo da educação, ainda que constitua um modismo que se consolidou sob a égide do neoliberalismo a partir da década de 1990. Esta concepção está presente nos referenciais teóricos cobrados em concursos públicos da educação, nos modelos de plano de disciplina, de projetos de cursos, entre outros. Marilena Chauí (2014, p. 55) ao discorrer sobre o tema, denomina de *racionalidade administrativa* para a qual se voltam as relações sociais no interior da “*indústria, no comércio, na escola, no hospital, no Estado, etc*”.

Esta racionalidade administrativa, internalizada e compreendida de modo crítico por outra pedagoga é apresentada pela mesma ao responder o questionário, a questão sobre sua rotina diária:

Chego as 7:30 bato o ponto... *como peão no chão da fábrica*;
 Dou aula às 12h bato o ponto;
 Almoço na escola;
 13:20 bato o ponto;
 Dou aula;
 17:50 bato o ponto para sair [nome da escola]
 19h entro na aula da [outra escola];
 22:30 saio e vou para casa.
 Ufa está rotina é estafante... mas necessária para a sobrevivência das professoras e dos professores (2016, Q34. Grifo nosso)

A rotina descrita “*como peão no chão de fábrica*” por esta Pedagoga encerra o que complementa nossa compreensão do exercício da pedagogia como trabalho – um ponto que a partir da leitura dos estudos de Marx, cabe referenciar. Em *Contribuição à crítica da Economia Política*, o autor, em um momento de síntese sobre produção, distribuição, troca e consumo expressa: “*o resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, a troca, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são*

¹¹¹ Citamos aqui como referência a tese de Monteiro (2014); Freitas (2012)

¹¹² Conforme demonstra Chauí (2014)

membros de uma totalidade, diferenças em uma unidade [...]” (2007, p. 255). Por isso, é possível afirmar que a ligação entre *trabalho material e imaterial* consiste na unidade do diverso, como momentos distintos de uma totalidade. Trabalho como pedagoga/o é trabalho, ainda não produza diretamente mais-valia. Por isso, integra as relações de produção e a faz, desde um campo estratégico, o da formação da principal mercadoria do capitalismo: a *força de trabalho*.

A terceira epígrafe de abertura do capítulo compreende que ser Pedagoga é *ser uma trabalhadora que luta diariamente* (2016, Q34). Se essa inferência é representativa da hegemonia para o qual se direcionam os trabalhos de nossa população de pesquisa, *como esta luta ocorre?*

Florestan Fernandes enfatiza a importância de compreender a educação como processo político. Ao questionar: *“como associar educação e mudança social sem considerar que ambos são realidades políticas e que os professores são tolhidos pelos nexos profissionais e institucionais de sua carreira?”* (FERNANDES, 1989, p. 7) expressa que as mudanças no campo da educação implicam em compreender e tencionar as relações de produção que são políticas e econômicas, indissociavelmente.

A política, neste aspecto, está intrinsecamente ligada à objetivação da vida. Por isso, a compreensão do trabalho como *práxis política*. Esta assertiva está apoiada em Antonio Gramsci, o qual compreende que a

[...] ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida em sua política? Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva [...] (1978, p. 14)

Na obra *concepção dialética da história*, Gramsci afirma que *“não existe filosofia em geral: existem diversas concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas”* (ibidem). Conforme o autor (idem, p. 15) em *“[...] cada época coexistem muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como eles nascem, como se divulgam, por que na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções”* implica sistematização *“a fim de evitar compreendê-lo em um sentido pedantesco e professoral”* (idem) que, em nosso entendimento se faz justamente na segmentação entre educação e trabalho, política e economia, etc. A formação de uma concepção de mundo na

perspectiva de Gramsci “*não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada*” às raízes históricas. “*É por isso, portanto, que não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos*” (idem).

A indissociabilidade entre economia e política foi ressaltada por uma das participantes da pesquisa. Como resultado da entrevista semiestruturada, a Pedagoga abordou aspectos que influenciam diretamente a realidade da comunidade escolar no qual trabalha, como a violência, o descaso do poder público, o racismo estrutural – pontos que muitas vezes não são tratados na escola, mas enfatiza a intencionalidade dela e de suas/seus colegas em trazê-los e, em caso de desconhecimento, buscá-los.

[...] não estava na nossa grade curricular essas questões agora que a gente falou sobre questões antirracistas. Não estavam. Essas questões políticas, econômicas né, enfim, o econômico e o político andam juntos sempre, não tem essa de dizer que não sabe, não! Não sabe, tu vai atrás, né! A gente tem que ir atrás. (Dircenara. Entrevistada, 2017)

A assertiva de *Dircenara* traduz parte da *agonia* (no sentido etimológico, *luta*¹¹³) que encontra representação nas referências de nossa população de pesquisa. Aqui, a relacionamos com a terceira epígrafe, na qual, em síntese as/os pedagogas/os são reconhecidas como trabalhadoras que lutam “*no exercício de aprender e ensinar*”. O entendimento do *trabalho das/os pedagogas/os como luta* emerge do campo da pesquisa e requer apreensão das propriedades dos modos de objetivação dessas lutas. Se de fato, a *política* transversaliza o trabalho, como isso ocorre?

É sobre estes pontos que nos debruçamos nos próximos tópicos, com vistas de abordar qualitativamente as propriedades de nossa hipótese central.

Se for pelo trabalho que a humanidade se objetiva, como as tendências reveladas por meio das concepções políticas contribuem para resistências de modo a alterar a forma e o conteúdo dessa objetivação?

¹¹³ Ver nota de rodapé número 13.

Numa escola localizada na periferia urbana da cidade, crianças tem aula dia sim, dia não por causa do tráfego. O toque de recolher e o tiroteio das disputas entre facções são as novas sirenes que decidem o início, o fim das aulas e de algumas vidas.

Certo dia, durante a aula destinada a aplicar a avaliação externa – aquela prevista pelo Ministério da Educação que mede o grau de competência das escolas, algo aconteceu. Depois de quase meia hora do início da prova, entre trinta crianças, a professora notou que uma menina chorava. Ela sequer tinha iniciado a prova. O boné fincado na cabeça disfarçava as lágrimas que molhavam a folha. A professora se aproximou e perguntou o que havia. Num gesto silencioso ela levanta o boné e mostra: na testa carregava um enorme hematoma – na noite anterior, o padrasto que chegou bêbado em casa queria força-la a fazer sexo com ele. Ela se negou e apanhou muito por isso.

A professora, unida à menina pelo choro diz que nunca vai esquecer a brutalidade daquele momento – da avaliação externa não se pode liberar aluno. Sentada ao lado da menina, com ela ficou até o fim do período.

Quanta atrocidade os índices invisibilizam...

(Elen Tavares. Texto escrito em homenagem a Professora Sonia Ribas Soares)
Anotações e histórias. 2017

2.1 Forma e conteúdo da objetivação do trabalho

[...] na produção social da própria existência, os homens [, mulheres, demais gêneros] entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas *relações de produção* que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas *relações de produção* constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual (MARX; ENGELS, 2007, p. 45. Grifos nossos).

Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (CHAUÍ, 2013, p. 152)

Conforme sistematizamos na abertura do capítulo, o trabalho, do ponto de vista da concepção geral é “*práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência*” (KUENZER, 2005, p. 55). Ou seja, trabalho não se reduz à venda de *força de trabalho*, como emprego. Contudo, sob o modo capitalista de produção há uma apropriação econômica e a principal condição para a manutenção da existência da *classe-que-vive-do-trabalho* no meio urbano é a venda de *força de*

*trabalho*¹¹⁴. A educação, por sua vez, não se limita aos espaços institucionalizados. É práxis constante de *internalização/subjetivação/objetivação criativa* da vida.

No processo histórico, a apropriação privada dos meios de produção, fundamentalmente da terra, quando deixa de ser uma propriedade comum a todo ser humano que nela nasce, o trabalho e educação que se davam de maneira indissociável, foram se dicotomizando e hierarquizando acessos, conforme as divisões de classes sociais se desenvolvem (PONCE, 1992).

Abordamos aqui aspectos descritos da realidade na qual se objetivam os trabalhos das/os pedagogas/os da rede pública, interpretados a partir do referencial teórico que sustenta o estudo. Em seguida, tratamos da divisão técnica do trabalho na pedagogia e a hegemonia da ideologia que ao ocultar o caráter político do e no trabalho nas relações sociais de produção, apresenta explicações imediatistas para os problemas educacionais, como a culpabilização das/os profissionais pelos insucessos da educação pública, a falta de formação dos mesmos, a falta de recursos, etc.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, hegemonicamente, têm seus currículos voltados para o seu exercício no âmbito escolar, ainda que se encontrem muitos “desviantes” que trabalham como pedagogas/os em projetos, áreas de recursos humanos, hospitais, movimentos sociais, representantes de órgãos na elaboração de políticas públicas, redes de proteção de minorias, Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outros. (AQUINO; SARAIVA, 2011). Conforme salienta o Professor Paulo Peixoto Albuquerque, com quem tivemos a honra de realizar o estágio docente, no Curso de Pedagogia da UFRGS¹¹⁵ é comum, mas não natural, encontrarmos práticas de escolarização nos espaços não escolares, tendo em vista forma(ta)ção na qual somos ensinados, considerando conjunto de regras, controles, burocracias, etc.

Como já expressamos¹¹⁶, no campo da educação escolar, na rede pública, o trabalho de pedagogas/os se realiza sob duas principais ocupações: a *docência* (diretamente em sala de aula, como professoras/es regentes) e *setor* (direção, vice direção, coordenação/supervisão pedagógica, orientação educacional). Tratando-se da rede pública, também há Pedagogas/os que trabalham na Secretaria e Coordenadoria de

¹¹⁴ Essa operação de venda de força de trabalho ao Estado, ou seja, cuja operação é mediada com valores monetários oriundos do fundo público, será aprofundado no último capítulo.

¹¹⁵ Participamos das aulas em 2016/2 e 2017/1.

¹¹⁶ Conforme item 1.2. *Delimitação, problema e critérios*.

Educação (Municipal e Estadual, respectivamente), auxiliar, monitoria, secretaria escolar e, ainda, no Sindicato de professores, quando integram a chapa que está à frente do órgão de representação.

A descrição sobre a realidade social da rede pública de educação – espaço de trabalho formal das/os pedagogas/os que pesquisamos, em linhas gerais, as/os participantes explicitam alguns aspectos comuns, ainda que em alguns casos, reservem certas peculiaridades na realidade social.

No questionário, ao descrever sobre o trabalho como pedagoga/o, encontramos:

Realizo dois trabalhos pedagógicos muito diferenciados nas duas escolas em que trabalho (infelizmente). Meu trabalho na escola estadual parece ser pouco eficaz e produzir resultados de pouco alcance - no meu entendimento. Já na rede privada, a motivação é outra e os resultados são mais visíveis (2016, Q58).

As diferenças apresentadas na descrição acima, não são apenas educacionais, mas de classe social. De acordo com a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, a educação institucionalizada (escolar), em linhas gerais, propõe um tipo de acesso escolar específico para cada classe social. Aos herdeiros da classe dominante dos meios de produção há uma formação, considerando o preparo para o trabalho intelectual: “*os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais [...]*” (PONCE, *ibidem*, p. 136).

Os filhos da classe expropriada dos meios de produção, por outro lado, o acesso ao conhecimento humano, historicamente elaborado, é restrito, uma vez que, na maior parte das escolas da classe empobrecida existe apenas um professor, “*encarregado de ensinar muitos alunos de idades bastante distintas*”, pois as crianças preparadas para o trabalho manual – ou nem isso – requerem menos instrução (*ibidem*, p. 137). Este aspecto, inclusive, é apresentado no relato de participantes da pesquisa, que apontam como uma dificuldade o excesso de alunos nas turmas.

Marx aborda este aspecto. Expressa que antes de 1844, muitos certificados escolares eram assinados com uma cruz porque “*os professores ou professoras nem sequer sabiam escrever*” (2010, p. 66). As escolas para os descendentes dos trabalhadores apresentavam estados miseráveis. Na página 67, Marx relata que visitou

inúmeras escolas em que os jovens não faziam absolutamente nada, embora suas frequências contassem para as estatísticas oficiais. Em *O proletariado, a classe mais inculta e a mais fecunda*¹¹⁷ Engels afirma que “quanto mais baixa na escala social está uma classe [...] mais inculta no sentido corrente da palavra” (2010, p. 152).

Nossa relação de trabalho com jovens e adultos de nossa classe, a *classe-que-vive-do-trabalho*, demonstra que há um imenso potencial crítico de compreensão e luta sobre as condições que geram a precarização da vida no interior do conjunto de relações de produção. Ocorre que, na maioria das vezes, tudo é feito para que este potencial seja controlado/silenciado. A compreensão da periferia como espaço despolitizado só pode vir ou de quem dela desconhece ou quem pensa que a politização passa apenas pelos critérios universitários. O *hip hop*, os *slam de poesia*, o teatro do oprimido, são exemplos importantes de manifestação e organização de arte-resistência.

Na oportunidade em que entrevistamos uma das pedagogas, a mesma explicitou que na escola em que trabalha (e essa não é uma realidade isolada) tem aproximadamente quatro vezes mais turmas de terceiro ano, do Ensino Fundamental, do que de primeiro e segundo Anos e complementa:

Por que que a escola tem o maior numero de terceiros anos? Porque essas crianças não estão se alfabetizando. Elas estão retidas no terceiro ano, elas estão reprovando, porque elas não estão se alfabetizando no segundo ano e nem no terceiro ano. Então, assim, por serem abandonadas mesmo. Elas foram abandonadas pelo sistema. O sistema já é uma estratégia, já né! Elas são subnutridas né, essas crianças, desnutridas [...]. (Dircenara. Entrevista, 2017)

As dificuldades na alfabetização, conforme afirma a pedagoga, não são puramente cognitivas. Encontram sua gênese no *abandono do sistema*. A educadora contou que antes de seu ingresso na rede pública do município em que trabalha, teve experiência como professora em instituições privadas. Expressa que muito embora hoje trabalhe apenas na rede pública, é inevitável não fazer questionamentos como “*Por que na escola particular a gente apresenta o alfabeto com tenra idade e na pública não?*” (Dircenara. Entrevista, 2017)

Se tratando da formação dos filhos da elite, esta alfabetização e o acesso ao conhecimento a que a entrevistada se refere, não se dá apenas pelas boas “aulas” que

¹¹⁷ ENGELS, F. Cartas de Londres, In: *Schweizerischer Republikaner*, 16 de maio de 1943.

recebem. Como ela compreende, existe um conjunto de fatores de acesso como boas condições de moradia, alimentação, cuidado, entre outros aspectos que geram as condições adequadas para a ascensão das crianças da elite, as quais crescem com preocupações diferentes das crianças da periferia que, quando na ausência de políticas públicas para saúde, saneamento básico, moradia, vivenciam toda “sorte” de abusos e precarizações. Entender essa historicidade é essencial para romper com o princípio da meritocracia que tende invisibilizar a desigualdade no acesso, sob a ideologia de oportunidades iguais para todos/as.

A precarização da educação básica pública, antes mesmo de ser fruto da falta de formação ou vontade individual de docentes – resposta em que a ideologia dominante tende a nos fazer crer – é um projeto eficaz tanto no controle dos mais empobrecidos para a reprodução da divisão social do trabalho. Este não é um aspecto isolado. O texto de Krupskaya “*A mulher e a educação das crianças*”, escrito em 1899 e publicado pela primeira vez dois anos depois, em Munique, descreve a dramática e estratégica condição em que se realizava o trabalho dos professores antes da revolução de 1917:

Nós temos escolas muito ruins na Rússia e é proibido que os professores ensinem às crianças algo diferente da alfabetização. É preferível para o governo manter o povo na ignorância e, dessa forma, nas escolas *é proibido falar às crianças e dar-lhes livros para ler sobre como outros povos conquistaram a sua liberdade, quais são suas leis e regulamentos; proibem explicar por que algumas nações têm determinadas leis, e outras nações leis diferentes, e por que algumas pessoas são pobres e outras são ricas*. Em poucas palavras, nas escolas é proibido dizer a verdade [...]. Para evitar que algum professor mencione alguma verdade, há monitoramento severo das autoridades e, para ocupar o cargo de professor, colocam-se aquelas pessoas que não sabem muita coisa. [...] (KRUPSKAYA, 2017, p. 23. Grifo nosso).

Cento e dezesseis anos se passaram desta publicação. Se tratando de Brasil, encontramos diferenças importantes. Ao contrário da situação dos professores em que a autora escreve, em nossa população de pesquisa trinta e um participantes mencionaram ter realizado o Curso de Magistério em nível médio; 60,6% mencionaram possuir outros cursos e, 47,5% realizaram, pelo menos, uma Pós-Graduação *latu sensu*.

Evidentemente há muito que perguntar sobre os cursos disponíveis para formação continuada no campo da educação. Aqui, nosso interesse é trazer esta

informação a partir do que foi escrito por Krupskaya e questionar: tendo em vista as condições de realização do ensino na Rússia, pré-revolução de 1917, considerando as formas de controle que tem no conteúdo a intencionalidade da promoção/manutenção da obediência da população um objetivo e uma estratégia de manutenção da hierarquia social, o que mudou substancialmente em nossos tempos? O que segue atual? Como não ler a proibição sobre abordagem da desigualdade (que grifamos na citação) e sua relação com o projeto de Lei da mordaza (Escola Sem Partido) ou ainda os avanços da intolerância religiosa e os caminhos para o possível fim do Estado laico?

A pedagoga que expressou os dois trabalhos pedagógicos, anteriormente, ao descrever os aspectos que considera negativos em seu trabalho, escreve:

No caso da escola estadual seria a remuneração baixíssima (*porque acredito que é uma forma de desvalorizar a educação*), os poucos recursos que temos para trabalhar com inclusão (o número de alunos com necessidade de um olhar especial cresce a cada ano e o Estado não está preparado financeiramente para tal situação) e na escola particular é o fato de estamos totalmente a mercê da aprovação das famílias dos alunos (2016, Q58. Grifo nosso).

Na expressão acima, estar “*a mercê da aprovação das famílias*” na escola privada se dá, fundamentalmente, porque a educação é vista como um negócio, a formação da criança, como investimento. Ao referir sobre os aspectos que consideram negativos no seu trabalho, a grande maioria das/os Pedagogas/os mencionou desvalorização salarial, precarização, falta de material e formação continuada nas escolas, e desvalorização profissional.

Estas questões, como dissemos, implicam soluções que não se encontram apenas na esfera escolar. Os “papéis” atribuídos à América Latina e outros países superexplorados na divisão mundial do trabalho implicam uma educação para subserviência. Uma das pedagogas, ao responder sobre os aspectos negativos de seu trabalho, expressa isso:

A melhoria, aqui, não é individual. Diz respeito à política educativa da rede municipal. A divisão em faixas etárias e cada turma "presa" em uma sala de aula não está de acordo com a realidade das crianças de hoje. Precisamos pensar em outro modelo de educação que forme crianças pesquisadoras, que consigam julgar o que lêem nos mais diversos portadores textuais e, principalmente, nas redes sociais.

Existe um trabalho individual (meu) de desenvolver projeto de pesquisa com as crianças, mas isso não é um projeto de escola ou rede. Isso melhoraria a qualidade da educação pública do ponto de vista pedagógico. Fora isso, precisamos pensar nas questões para além da escola, que são mais profundas e agravam o nosso trabalho na escola. (2016, Q145. Grifos nossos)

Tratar da *concepção política do e no trabalho das/os pedagogas/os* implica análise dos principais condicionamentos na realização deste trabalho. Estes condicionamentos decorrem das relações sociais mais amplas considerando o âmbito social, político, econômico e cultural, de modo indissociável.

Deste modo, *o trabalho das/os pedagogas/os*, quando *reduzido a ensino* tende ideologicamente a culpabiliza-los/as, junto a outros profissionais diretamente ligados à escola, pelos eventuais insucessos da educação, pois não compreende a totalidade histórica que envolve o processo de ensino e aprendizagem e as condições concretas que possibilitam a reprodução social da *força de trabalho*. Aquilo que a pedagoga que respondeu o 145º questionário chama de “*questões para além da escola, que são mais profundas e agravam o nosso trabalho na escola*” expressa justamente isso.

Visto sob a perspectiva das condições concretas a pergunta não é: “qual a qualidade da formação na pedagogia?” ou “como melhorar o curso?”, mas, “a que interesse serve o silenciamento da formação política na pedagogia?” (silenciamento, neste caso, não é ausência, porque presente está) ou “quais as condições históricas-objetivas na realização do trabalho das/os pedagogas/os?”

Durante a realização desta pesquisa, o golpe de Estado ocorreu no Brasil¹¹⁸, como estratégia da bancada mais conservadora que congresso nacional já teve desde a ditadura civil e militar que durou vinte e um anos. Vivenciamos um retrocesso histórico no desmonte das políticas públicas (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016). O projeto de privatização e as ameaças de parcelamento no interior de alguns municípios alteram em forma e conteúdo a objetivação do trabalho das/os pedagogas/os, estão esses profissionais cientes disso ou não.

¹¹⁸ Como expressa Ivana Jinkings “O Brasil vive um golpe de Estado [...] Trata-se de uma ruptura de um novo tipo, distinta das observadas nos países sul-americanos entre os anos 1960-1980” (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016, p. 11).

Um exemplo explícito disso é o que vem ocorrendo no Estado do Rio Grande do Sul. Em 2015, um projeto privatista assume o Governo do estado. Com apoio da maioria dos deputados estaduais, o governador tem, estrategicamente, promovido cortes, atrasos, parcelamento de salário. Lembramos: não se trata da pessoa do governador, mas o **projeto** de privatização com o qual está comprometido¹¹⁹.

Em 15 de maio de 2015, o Secretário Estadual da Fazenda Governo do Estado, Giovani Feltes anunciou que o governo decidiu parcelar o salário do mês de maio “*de 7,7% dos servidores públicos vinculados ao Poder Executivo*”¹²⁰, (Jornal Sul21, 15 de maio 2015). Conforme o Secretário, o Governador José Ivo Sartori (PMDB) decidiu antecipar o anúncio para que os servidores possam ir “*se preparando para essa dificuldade*” (ibidem). O parcelamento chegou a atingir servidores do Estado, com salários acima de R\$ 1.250,00 (Sul21, em 30 de março de 2016).

Em 26 de julho de 2016, o jornal Sul21 publicou uma nota que no qual o Secretário Giovani Feltes afirmou “*estar otimista que, com a resolução do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff no Senado Federal, prevista para agosto, a economia deve voltar a crescer e, conseqüentemente, o Estado terá mais recursos para pagar os salários*” (Sul21, 26 de julho de 2016).

Entretanto, a única coisa que se concretizou foi o impedimento da presidenta Dilma. Com relação ao parcelamento, não apenas permaneceu, mas se aprofundou. No final de 2016, Governo Sartori parcelou o 13º salário dos servidores públicos em 12 vezes (Sul21, 27 de dezembro de 2016). Isso fez com que muitos servidores fizessem empréstimos bancários para conseguir manter as necessidades básicas. Conforme afirma Muller, sobre o ano de 2016: “*o governo chegou ao absurdo de pagar R\$ 450,00 na primeira parcela, deixando milhares na miséria e aprofundando o endividamento generalizado entre os trabalhadores*”. (MULLER, 2017, s/p).

¹¹⁹ Chamamos atenção para este ponto, pois na interpretação desta situação, tomada pela *aparência*, presente no *senso comum*, bastaria a retirada do governador para a ordem se restabelecer. Isso é um engano que tem facilitado o avanço das retiradas de direitos, pois o conjunto das relações se dá pela disputa que se faz entre o setor privado e o setor público no uso do fundo público. As forças conservadoras não estão corporificadas em apenas uma pessoa. É um projeto de privatização, apoiado pela elite brasileira e internacional, da qual o governador faz parte.

¹²⁰ “Feltes procurou destacar que o governo vai manter em maio o pagamento dos salários de maneira integral de 92,3% dos servidores, conforme o calendário tradicional nos últimos três dias do mês. O parcelamento atingirá quem ganha mais de R\$ 5.100,00 por mês. Estes servidores receberão esse valor no dia que tradicionalmente recebem e o restante no dia 11 de junho” (Sul21, idem).

Conforme uma das entrevistadas, na escola em que trabalha “*Geralmente quem tem Estado tem mais quarenta horas no município e vinte no estado, e boa parte deles diz que só permanece no estado em função do IPE, que é o plano de saúde que o município não oferece*” (Rose. Entrevista, 2017).

Outra Pedagoga que trabalha vinte horas escola na estadual, em resposta a questão “Já teve seu salário parcelado ou atrasado?”, expressa que com relação ao município, não, mas pelo Estado, desde agosto de 2015 vem recebendo parcelado.

Meus colegas desesperados, todos tiraram um empréstimo, todos usaram o cheque especial, todos estavam ao ponto de não conseguir, tudo estourava, entendeu? [...]. Os colegas falam assim: “Eu não tirei. Meu salário cai e eu nem vejo, porque ele vai direto para o especial”, entende? a grande maioria eu poderia ariscar uns 70% dos colegas que trabalham na escola só no Estado. A escola estadual está nessa pobreza mesmo, uma miserabilidade. E, o município está caminhando para isso também. (Salette. Entrevista, 2017)

Não foram todos os trabalhadores que receberam o salário parcelado. Conforme afirma Muller (2017, s/p) “*a medida de pagar um teto mais alto na primeira parcela ajuda o governo a conter a revolta de milhares de servidores que tiveram seus vencimentos atrasados em 2016 e 2015*”. Ainda assim, os salários mais baixos, conforme notificou o jornal Sul21, em 30 de março de 2016, os salários abaixo de R\$ 1250,00 seguem sendo pagos. Ocorre que “*mesmo que pago integralmente em um ou outro mês do ano, continua sendo engolido pelos juros das dívidas que estes trabalhadores tiveram que adquirir para sobreviver nos últimos meses*”. (MULLER, *ibidem*). Esta situação é tão caótica que professores/as da rede Estadual do RS, fizeram Boletim de Ocorrência (BO)¹²¹ contra o governador, com apoio do Sindicato da rede, CPERS¹²².

¹²¹ “O CPERS orienta aos educadores a fazerem um BO na delegacia de sua região, denunciando que a falta do pagamento em dia e de forma integral impede que os professores e funcionários de escola possam se deslocar até o trabalho, pois falta dinheiro para as passagens, bem como de honrar com seus compromissos financeiros, que garantem o sustento da família. Além disso, a realização do BO ajuda a fortalecer a denúncia de crime de responsabilidade, por descumprir ordem judicial, que sustenta o pedido de impeachment do governador Sartori, protocolado pelo Sindicato.” (ARAUJO, 2016, s/p)

¹²² “Na tarde desta quinta-feira, dia 03, um grupo de aproximadamente 40 educadores dirigiram-se à 1ª Delegacia de Polícia de Gravataí para registrar Boletim de Ocorrência contra o parcelamento de salários, imposto pelo nono mês pelo governo Sartori (PMDB). A ação ocorreu simultaneamente nos municípios de Alvorada e Viamão, os quais integram o 22º Núcleo – Gravataí.” (ARAUJO, 2016, s/p)

Conforme a Pedagoga entrevistada, o Estado alega que não tem dinheiro para pagar a folha de pagamento. E quando questionada sobre como ela e suas colegas veem/conversam sobre isso, afirma:

Tem, tem. Assim oh! E, tu sabe que nossas reuniões pedagógicas no Estado são muito poucas, porque tem que estar sempre em sala de aula. Então são as micro conversas, micro reuniõezinhas no intervalo que é de 15 minutos. Então ali os professores choram, contam suas durezas, e eles perderam aquela vontade de planejar de fazer qualquer coisa, porque a materialidade da vida tava insuportável. Nós tivemos uma colega que não foi trabalhar por que não tinha o dinheiro da passagem de ônibus. (Salete. Entrevista, 2017)

Manter os educadores em sala de aula, sem tempo para reunião é uma estratégia para diminuir a organização coletiva dos mesmos. *Salete* afirma ainda que as colegas acreditam que o Estado tem dinheiro para pagar os servidores. *‘Então assim, nesse sentido [...] os professores conversam. E todos, a grande maioria diz “não pode! não é não tem falta de dinheiro porque o Estado é um Estado rico”’* (Salete. Entrevista, 2017). Conforme salienta Muller (ibidem) *“o fato é que nem o aumento de impostos, como o do ICMS, em 2016, nem as medidas de Sartori como a privatização e extinção de fundações do estado, ou até mesmo a renegociação da dívida com a União”*. Estas medidas, assim como o impedimento de Dilma Rousseff, foram justificativas ideológicas para o avanço dos processos de privatização.

Enquanto o "sonômetro" estimava no final do ano passado um rombo de cerca de R\$ 7 bilhões nos cofres públicos do RS, as grandes empresas do estado como a RBS, Gerdau e outras seguem com isenções milionárias, e também sonogando. (Muller, idem)

O argumento sobre a falta de recursos, a justificativa para privatizar as fundações do estado, entre outros aspectos são amplamente divulgadas. Muito pouco se sabe sobre a sonogação das grandes empresas, cuja riqueza – conquistada, evidentemente, com a exploração imediata ou mediata da *classe-que-vive-do-trabalho*. Neste sentido, a possibilidade de taxação das grandes fortunas é uma saída sobre a qual o diálogo encontra-se em uma ou outra organização, que não tem tido força para contrapor objetivamente os projetos privatistas.

Na expressão de Salete, apesar dos colegas discordarem da ideia de que o Estado não tem dinheiro, compreendem isso, mas não se

faz nada para que faça algo diferente. Quando tem as paralisações, por exemplo, os próprios professores que reclamavam e reclamavam vão para casa e alegam que tem que buscar os filhos, tem que ver suas coisas particulares... *Então assim, tem um nível de consciência dessa dureza, dessa pobreza. Tem esse nível de consciência a maioria, porém na hora de parar, de lutar de ir na reunião do CPERS, por exemplo não tem.* (Salete. Entrevista, 2017. Grifo nosso)

O relato de *Salete* evidencia algo que nos desafia na compreensão do movimento histórico vivo. Diante de tantas violações em que essas/es servidoras/es públicos tem sido solapadas/os, quais as causas fundamentais dessa anestesia na organização coletiva para enfrentamento de problemas comuns? Com isso não estamos querendo dizer que não há organização. Evidentemente que há. Nossa referência é com base na situação relatada pela pedagoga: há um nível de consciência, mas há também uma descrença nas possibilidades de mudança por vias da organização coletiva.

Assim como *Salete*, as outras quatro participantes que entrevistamos não recebem apenas o salário do Estado e afirmam que em seus municípios o salário não foi parcelado. Neste ponto, o resultado da entrevista com a Pedagoga *Dandara*, revelou um aspecto importante com relação ao uso do poder público nos municípios em que já trabalhou. Sobre o parcelamento, afirma:

Nos municípios não. Mas eles, por exemplo, [nome do município] que é o município que eu trabalhei [nome do lugar], trabalhei quatro anos, eles não parcelavam o salário, *mas quando começou os parcelamentos do estado o prefeito reuniu todos os servidores, todos os professores numa formação pedagógica, ficou umas duas horas falando e indicou que existia, sim, essa possibilidade de parcelar o salário. Ainda não tinha sido, que a gente ficasse satisfeito porque ainda não tinha sido mas que podia acontecer* (Dandara. Entrevista, 2017)

Conforme investigamos, o município a que *Dandara* se refere, à frente da prefeitura estava um projeto que se afina com os princípios de privatização dos setores públicos. Neste sentido, ameaça e a ideia de que está sendo feito (pagar o salário em dia) é um favor para o servidor traduz um tipo de relação política de intimidação.

A pedagoga *Carolina Maria*, durante a entrevista mencionou um aspecto complementar: o fato de seu município não ter atrasado os salários e ter a estabilidade conferida aos servidores públicos, colegas servidoras/es que estão na posição de direção de escola, muitas vezes acabam internalizando, acriticamente, esse tipo de concepção, como se as/os professores tivessem que se calar diante dos cortes públicos e agradecer por ainda ter um emprego.

A política de manutenção do favorecimento pessoal, dadas algumas relações de proximidade entre as/os profissionais participantes da pesquisa e as prefeituras, principalmente, é um dos pontos que encontramos como condicionante para a melhoria das condições objetivas de trabalho (considerando os limites da organização capitalista).

Estas relações na rede pública não são homogêneas, até mesmo no interior da classe expropriada, usuária da educação básica pública, é possível notar diferenças tanto no uso do fundo público para educação (como é o caso das disputas internas de projetos), quanto na realidade escolar. Isto está presente tanto nos questionários, quando

Saio às 7 horas da manhã e pego dois transportes para chegar à primeira escola que trabalho com um primeiro ano das séries iniciais. É uma escola localizada em uma vila com muita vulnerabilidade social. Saio da mesma às 12 horas e dirijo-me a outra escola aonde chego às 13 horas, esta escola em área nobre da cidade, crianças com plena estrutura para auxiliar seu desenvolvimento. Em síntese, são duas realidades distintas e trabalho direcionado para incentivar a todos que *o único caminho é o conhecimento, sem distinção de classe social*¹²³, claro que respeitando as limitações econômicas de cada grupo social. (2016, Q101)

Dircenara expressa que trabalha em duas escolas municipais, em uma cidade. Pela manhã, no bairro mais empobrecido da cidade explicita as duras condições vividas pela população¹²⁴. À tarde, pelo contrário, as condições materiais das crianças são muito diferentes da escola da manhã.

[...] em dia de frio está todo mundo de tênis, casacos, toquinha... todo mundo trás lanche, tanto é que quando eu desço com eles pro lanche, eles não estão a fim de comer, porque já trouxeram de casa. Ou seja, totalmente diferente. Quando eu te digo que parece que eu entro em

¹²³ Sobre esta concepção ver item 2.2.1.

¹²⁴ Sobre esta escola, desenvolvemos detalhes da descrição no item 3.4 sobre o embrutecimento.

outro município quando eu entro em algumas escolas, é em função disso. *E aí quase não tem alunos negros na minha escola da tarde...* [cita uma colega que ao visitar a escola] entrou lá e disse: “*nossa essa escola parece uma escola particular*”. Aí nós pensamos: “bom, deve ser pela limpeza, né, pela organização, por ser limpa e tudo mais e que, várias outras escolas que nós sabemos e que eu já passei, né, os problemas de estrutura são *imensos!* (Dircenara. Entrevista. 2017. Grifo nosso.)

Dois pontos a serem ressaltados da expressão de *Dircenara*: 1) a objetivação do trabalho na rede pública não é homogênea, ainda que possamos encontrar traços comuns, uma vez que se faz na execução de uma política pública que encerra as contradições inerentes ao *sociometabolismo do capital*; 2) Aqui retomamos a metáfora do *nó classe-raça* (SAFFIOTI, 2015), pois a expressão “*nossa essa escola parece uma escola particular*”, conforme expressou a pedagoga, foi dito por alguém que se surpreendeu ao entrar na escola pública e ver tantos alunos brancos, bem nutridos e uma estrutura física considerada “boa” – a precarização no Brasil (e não apenas) tem cor, uma vez que os brancos da população (mesmo os trabalhadores) usufruem de privilégios sociais, políticos, econômicos, etc.

Em outro relato encontramos:

Acho que a questão da perspectiva da gestão ela contribui bastante, porque, por exemplo, [nome da cidade] é um município que apesar de ser pequeno o grupo de lá parece que está mais avançado em relação a compreender as políticas, as perspectivas econômicas que a educação não é só para cuidar, mas que a educação é para fazer a formação e tal, então essa opção partiu muito da gestão.” (Dandara. Entrevista, 2017)

Há diferenças importantes com relação às condições objetivas de trabalho das/os Pedagogas/os que têm jornada formal de trabalho de quarenta horas na mesma escola e aquelas/es que precisam percorrer longos caminhos entre uma escola e outra, nos diferentes turnos, seja no próprio município ou entre municípios vizinhos.

Acordo às seis horas, pego o primeiro ônibus, faço um baldeamento em outro, para chegar à escola com menos riscos. Começo à aula às 7:50 até 11:50. Pego outro ônibus e vou até o centro da cidade, então pego uma lancha a meia hora e atravesso a [local] (30 min. de lancha). Vou caminhando até a escola (15 minutos). Como um lanche durante a travessia. Volto na lancha das 5:30 para casa, quando não a perco.

Chego em casa as 19:40hs [...]. No outro dia tudo novamente. (2016, Q76)

Em outra descrição encontramos:

Acordo as 5:30 sair de casa viajar 50 minutos caminhar dois km até a escola, lecionar, ficar trabalhando meio dia porque não tenho como vir em casa. Voltar a trabalhar até às 5:20, pegar novamente a estrada até [cidade]. Chegar em casa já a noite! Fazer uma janta, dar um jeito na casa cuidar da higiene pessoal e dormir! (2016, Q181)

Duas das pedagogas que entrevistamos, residem em um município e trabalham em outro. Outras duas residem e trabalham em escolas que estão localizadas no mesmo município em que residem e, uma trabalha em dois municípios diferentes (uma escola fica na mesma cidade em que reside e a outra, em uma cidade vizinha). O tempo e as precárias condições de transporte público dificultam as condições de acesso e isso é algo curioso: nos relatos das participantes, sem exceção, as soluções para as dificuldades encontradas com relação ao transporte são tratadas no âmbito individual/local: geralmente inicia com o transporte público e, ao evidenciar que na maioria das vezes, é um serviço ruim, os grupos se organizam com caronas entre colegas e, depois de um tempo, a compra do veículo particular – este movimento não é regra, mas é representativo da população pesquisada. Não acessamos informações que tenham encontrado soluções no âmbito das políticas públicas para tais problemas.

Dandara explicita que a questão de trabalhar em mais de um município é

[...] a característica do professor do litoral ela é bem difícil porque com vinte horas tu não consegues te manter como professor, então tu tem que trabalhar quarenta e é difícil tu conseguir quarenta horas num município, porque tu não tem como fazer uma vez concurso para o mesmo cargo duas vezes, né, então tu entra naquele concurso daí tu vai tentando e nesse meio tempo o ideal é juntar num mesmo município, mas enquanto isso os professores vão fazendo nas cidades próximas. Então a maioria dos professores trabalham em dois municípios diferentes. [...] e o custo, tanto financeiro quanto o desgaste, é bem grande assim, por exemplo, uma pessoa que mora em [tal cidade] que não tenha carro, tem que pegar o ônibus seis horas pra chegar em [outra cidade] as sete e pouco para entrar... [...] Depois o pessoal começou a adquirir carro, dividir carona e tal, mas ainda assim é difícil, sabe, porque as escolas são espalhadas em municípios diferentes e aí o gasto, tu não tem nenhum tipo de auxílio para

deslocamento, né, não tem auxílio pra alimentação, aí tu acaba tendo que gastar para te deslocar não podendo voltar para almoçar em casa, tu tem que almoçar no lugar, aí ou tu tem que comprar ou tu tem que levar comida, né... (Dandara. Entrevista, 2017).

A pedagoga que reside e trabalha na mesma cidade expressa:

como tenho 40 horas no município eu ficava na mesma escola a gente acaba almoçando ali na escola, ou em algum lugar ali na [nome da cidade] mesmo. Por que nós temos uma hora de almoço, não dá tempo pra nada. Então tem que ser por ali, ou a gente leva marmita. E a [Nome da outra escola] não aí eu já saía e ia comendo um lanche dentro do carro até chegar [...] (Salete. Entrevista, 2017).

Carolina Maria, ao nos contar sobre o dispêndio de tempo que utiliza dentro do transporte, realiza uma operação que comumente não encontramos em outros relatos: a soma do tempo de deslocamento até a escola: em torno de dez horas por semana.

Eu demoro em média 1h15. Se fosse transporte particular, vinte minutos [narra o deslocamento entre os municípios vizinhos em que trabalho]. Como não tenho carro ou moto, gasto 1h15 diariamente, a mais. Isso dá em torno de 10h de deslocamento por semana (Carolina Maria. Entrevista, 2017)

Cada relato explicita algo que num primeiro momento quando expressamos sobre o trabalho das/os pedagogas/os, não aparece: as mediações que viabilizam a objetivação do trabalho. Entre elas, encontramos as dificuldades financeiras para pagar o transporte, o medo da violência, os critérios do tráfico nos locais em que existe toque de recolher, entre outros como sintetiza *Dircenara*:

Moro hoje no centro de [cidade 1]. Só que a minha escola, ela fica no [bairro], *de difícil acesso*. Fica no coração de [cidade 2]. Dentro, ali, só tem um ônibus que vai... até [cidade 2] que é o [linha de ônibus]. Aí depois tem o [outra linha de ônibus] que eu tenho que pegar mais adiante, só que ele *é um ônibus*. Só e ele tem, tipo assim, tipo cinquenta em cinquenta, quarenta em quarenta [minutos], mais ou menos isso. [...] Eu tenho pegado *Uber*¹²⁵ de vez em quando. Pego o [linha de ônibus] até um ponto, depois eu pego o *Uber* até a escola. [...] Mas, eu nunca consigo chegar no horário! Eu saio de casa, tipo, seis e vinte cinco... tem dias que é oito e meia e eu não consegui

¹²⁵ *Uber* é uma empresa multinacional que presta serviços privados na área de transporte.

chegar na escola. Quando eu tô sem grana pra *Uber*... sem grana pra pegar qualquer coisa *eu não consigo*... é uma.. é uma fiasqueira né! Eu digo que é uma fiasqueira porque... a gente estuda tanto, faz tanto... pra.. poxa, ter uma condição pra te levar até lá. E aí, assim, eu chego na escola já, já chego já, “voando”, nessas alturas a direção, a equipe pedagógica, todo mundo já tá sabendo que não é só eu, tem várias outras que contam com caronas [...]. E tem um detalhe né, tem lugares que não dá pra gente caminhar muito, né... em função da violência, a gente tem que estar esperta, então as colegas vão nos pegando com carona. (Dircenara. Entrevista, 2017)

Estes são condicionantes fundamentais. Por mais que algumas linhas de pensamento no campo das ciências humanas tenham insistido que a realidade é o significado que a ela se atribui¹²⁶, aqui, consideramos que as informações fornecidas pela população pesquisada demonstra a precarização que vem se *agudizando* à medida que avançam os projetos privatistas na rede pública. Isso condiciona diretamente a objetivização do trabalho, ainda que haja resistência de muitas/os trabalhadoras/es.

A perspectiva da atribuição de novos significados não é suficiente para enfrentar as dificuldades e desafios da educação pública, uma vez que desde onde escrevemos, não é possível com “novos olhares” (sem a mediação da práxis objetiva) combater o desmonte do sistema público de educação.

A defesa da *ressignificação* numa perspectiva descolada do real se constitui como uma ideologia que mascara a desigualdade estrutural. Isso se realiza na proposição de soluções individuais (no campo da subjetividade) para problemas concretos, cujas causas estão nas políticas oriundas de projetos internacionais nascidos com o objetivo de manter o *status quo* na divisão mundial do trabalho e concentração de riqueza. Suas resoluções se encontram cada vez mais distantes se são tratadas fora das lutas populares, destituindo o debate da centralidade política do trabalho em educação. Deste modo, ao contrário da mudança que preconiza, contribui para uma formação obediente às condições concretas de trabalho. Ensina a ignorar, (a atribuir novos nomes, significados) sem contudo, problematizar os aspectos econômicos/políticos fundantes da desigualdade social e educacional.

¹²⁶ Aqui, mais uma vez salientamos as contribuições da Professora Conceição Paludo nos Seminários por ela ministrados no PPGEDU/UFRGS (2016 e 2017), cujos apontamentos foram sistematizados a partir de suas análises nos fornecem um rico conjunto conceitual para este estudo.

As práticas pedagógicas muitas vezes são interpretadas a partir de perspectivas que se anunciam como novidades no campo das ciências humanas e que por vezes não nos permitam compreender o conjunto das relações sociais em que são geradas. Em nome do princípio do *não binarismo* (conceito de dialética, conforme estes “novos intelectuais”) há um abandono das metanarrativas, ou seja, das possibilidades de compreensão e transformação do real para além do indivíduo ou de pequenos grupos. Ao contrário do que anunciam, apresentam, muitas vezes compreensões neopositivistas. Isso ocorre quando há uma fragmentação da compreensão dos processos pedagógicos, analisados sem base material, além de manifestar um inevitável derrotismo político ao perder de vista a possibilidade de transformação do modo de produção vigente. (WOOD; FOSTER, 1999).

Em *A retórica sedutora do (neo?)liberalismo e a sua prática social positivista na Educação, no Brasil, Hoje*, a Professora Doutora Carmen Lucia Bezerra Machado (1997) após reconstituir argumentos elaborados pelo liberalismo desde o século XVII até o presente, realiza uma crítica a concepção do Professor Alberto Oliva, o qual caracteriza o (neo)liberalismo como discurso. Machado expressa que atualmente nos “*princípios ou pressupostos liberais, parece que se abandona as noções de igualdade e mesmo de democracia que não a representativa em sua versão do século XVIII*” (ibidem, p. 52). A questão “o que há de (neo) no liberalismo hoje?” trata das práticas concretas de aplicação do modelo produtivista da “qualidade total” na educação (p. 55).

Engels (2001, p. 12) afirma

E o método do *pensamento metafísico*, por justo e necessário que seja em vastas zonas do pensamento, mais ou menos extensas, de acordo com a natureza do objeto de que se trata, *tropeça sempre, cedo ou tarde, com uma barreira que, franqueada, faz com que ele se torne um método unilateral, limitado, abstrato; perde-se em contradições insolúveis*, uma vez que, absorvido pelos objetos concretos, não consegue enxergar as suas relações. Preocupado com sua própria existência, não reflete sobre sua gênese e sua caducidade; concentrado em suas condições estáticas, não percebe a sua dinâmica; obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque [...]

Em nome de “*louvar o ser humano difuso, descentrado, esquizoide*” (EAGLETON, 1999, p. 27), alguns estudos que envolvem a temática da *pedagogia* no campo escolar, acabam desconectando a relação *trabalho e educação*, justamente no

momento em que esta relação se faz fundamental para compreender que o movimento do real encerra o embrião de sua transformação qualitativa.

O trabalho das/os Pedagogas/os estabelece uma relação imediata com a reprodução do trabalho, tendo em vista o uso/aplicação das políticas públicas do poder público estatal/municipal – considerando suas disputas, presenças, ausências. Com base nos estudos sobre o *cotidiano*, desde o referencial teórico que nos sustenta: “*O homem [e a mulher] é, ao mesmo tempo, singular e genérico. Apenas, na vida cotidiana, este ser genérico, co-participante do coletivo, da humanidade [...]*” se materializa (CARVALHO, 1996, p. 26).

As informações que obtivemos com a pesquisa mostram que não se constituem em uma realidade encerrada em si mesmo. José Paulo Netto, afirma que os estudos sobre cotidiano, a partir do materialismo histórico dialético, manifestam grande riqueza categorial para compreender o movimento do real. “*Em primeiro lugar, cumpre realçar que não se legitima a análise da vida cotidiana senão quando se superam as balizas do pensamento cotidiano*”, ou seja, conforme o autor “*o materialismo espontâneo e pragmático se entrecruzam para plasmar representações puramente instrumentais de interação do indivíduo com o mundo (natural e social)*” (1996, p. 72).

Neste sentido, o “*tratamento positivista e neopositivista da cotidianidade [que] consagra a sua imediaticidade como instância de verificabilidade*” (NETTO, 1996, p. 72) aqui, implica na redução do trabalho das/os pedagogas/os a um conjunto de tarefas que se concretizam no dia-a-dia da profissão. E, desde nossa perspectiva de análise, a materialização destas rotinas de trabalho é fundamental para descrever as condições concretas na objetivação de *ser pedagoga/o* na rede pública de educação, desde que não, percamos de vista que estas rotinas não são frutos de escolhas individuais, mas se constituem na contradição entre limites e possibilidades historicamente situadas. A práxis política está tanto no campo social – considerando as circunstâncias que existem independentes das vontades e dos imaginários individuais, como nas dimensões da própria reprodução do trabalho.

Nossa questão central de pesquisa ao indagar sobre *que contradições fundamentais existem nas concepções políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública (Estadual e Municipal) no Rio Grande do Sul?* implica compreender os *sentidos do trabalho* que por vezes são invisibilizados na sua reprodução imediata pela *práxis utilitarista*.

Em síntese, conforme afirma Gramsci: a premissa é estrutura econômica e a consequência é a constituição política. Conforme afirma.

existem relações que não são de modo algum simples e diretas. E a história de um povo não é documentada apenas pelos fatos econômicos. O encadeamento de causa e efeito é complexo e mediatizado e, para destrinchá-lo, é necessário o estudo aprofundado e amplo de todas as atividades espirituais e práticas [...] (GRAMSCI, 2004, p. 201)

Como já afirmamos, em síntese, as rotinas de trabalho descritas nos questionários, nem sempre correspondem diretamente à maneira pela qual a profissão é descrita, na questão inicial “*o que é ser pedagoga/o para ti?*” No esforço de compreender as causas dessa não correspondência entre o *ideal de ser pedagoga/o* e aquilo que é possível objetivar, na análise do conjunto do material, encontramos aspectos que desenvolveremos aqui: a burocratização do trabalho, o autoritarismo e a brutalidade que constitui a realidade objetiva. Os primeiros, desenvolvemos a seguir e o terceiro, compõe uma propriedade do próximo capítulo.

2.2 Burocratização e autoritarismo

Dentre as descrições nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas ao tratar das rotinas de trabalho se sobressaem dois pontos: a) burocratização e b) a materialidade permeada por relações autoritárias. Iniciamos pelo primeiro ponto, por entendermos que se constitui como uma tendência eficaz no controle prático e ideológico da organização do trabalho pedagógico.

Ao realizarmos o levantamento das categorias empíricas sobre as rotinas de trabalho, aproximamos as respostas por aquilo que elas tinham em comum. A objetivação do trabalho passa, em maior ou menor grau, pela relação com a burocracia. Isso, inclusive, é alvo de crítica da população pesquisada. Ao escrever sobre os pontos que consideram negativos em seu trabalho, a burocracia, baixa remuneração/valorização, falta de recursos na escola e a ausência/omissão dos pais se destacam – os três últimos pontos estão desenvolvidos no capítulo seguinte. Aqui, voltamos à burocracia.

Na descrição da rotina e no trabalho como *Pedagogas/os* foi possível apreender maior ou menor grau da burocratização. De modo geral as/os docentes vivenciam isso, com relação às planilhas de presença, registro de conteúdos, etc. A entrevistada *Carolina Maria*, relatou que a na semana em que nos concedeu a entrevista, estava envolvida com quase oitenta pareceres de seus alunos. As horas destinadas para o preenchimento destes documentos, considerando os critérios de *habilidades e competências*, somam horas incalculáveis que ela e a maioria de seus colegas realizam ocupando seus horários fora do expediente escolar, porque a hora-atividade é insuficiente (em alguns casos, essa hora nem existe).

É no trabalho com setores da escola (Direção, Vice Direção, Coordenação/Supervisão) e nas Secretarias/Coordenadorias de Educação que a burocratização do trabalho se explicita com maior ênfase, conforme afirma um/a das/os participantes sobre a rotina *Burocrático, pedagógico* (2016, Q169). Ou seja, há uma **contradição no uso do tempo entre a burocracia documental e o pedagógico que, muitas vezes fica condicionado em meio à racionalidade administrativa**. Trazemos aqui, algumas referências da população pesquisada que elucidam este aspecto.

Ao descrever a rotina diária, as Pedagogas explicitam “*Na gestão da escola, alterno práticas pedagógicas e administrativas, fazendo a abertura da escola, organização da escola para seu funcionamento, planejamento financeiro e execução, rotinas bem ligadas à gestão*” (2016, Q121); e “*na secretaria não há uma rotina muito definida. Faço matrículas, rematrículas, transferências, Educacenso, efetividade, mapa da merenda, Históricos, cópias, atendo pais, alunos e professores*”. (2016, Q54)

Muito embora, exista esta ideia de que “a rotina não é definida”, nos setores, é possível apreender um traço comum: o envolvimento com atividades administrativas, baseadas em preencher relatórios, documentos escritos, etc. Em outra descrição sobre rotina, encontramos:

[...] chegar no horário de abertura da escola, receber os alunos e professores, ajustar as ausências e atender algumas famílias. Dar conta de processos burocráticos: respostas de correspondências, preenchimento de sistemas educacionais (SISMED, censo escolar, pode interativo...), realização de orçamentos, compras e prestação de contas, respostas a e-mail. Além disso, dou conta de um conjunto de reuniões mensais e semanais: Conselho escolar, encontros formativos com professores, reuniões com o Colegiado Gestor e com a equipe Pedagógica. Visitas a SMED para dialogar sobre as demandas da

escola. E na maioria do tempo exerço a função de mediadora de conflitos entre a comunidade e os diversos profissionais. (2016, Q5)

Ao mesmo tempo em que o preenchimento de planilhas, realização de orçamentos constitui as rotinas de trabalho, algumas descrições mostram o descontentamento com este modo de objetivação, principalmente naquilo que apontam sobre aspectos negativos do trabalho e o pode ser melhorado. No questionário 9, por exemplo, a rotina descrita expressa “*Reuniões de formação e a coordenação da rede de forma geral*” (2016, Q9) e, nas questões seguintes aponta a burocracia como um aspecto negativo do trabalho, explicitando que o que poderia ser melhorado é a desburocratização dos setores. Outra pedagoga expressa o incômodo com as “*burocracias que não contribuem, preencher papéis como lista das atividades que são meras formalidades e que ninguém nunca lerá [...]*” (2016, Q126).

Este traço comum encontra fundamento no modelo de Estado moderno. Conforme afirma Covre, “*a burocracia vem constituir uma camada social que é a expressão mais acabada dessa ideologia na fase capitalista atual*” (COVRE, 1980, p. 44). Conforme a autora, a burocracia traçada pela perspectiva weberiana tem as seguintes características:

1. Atribuições de funcionários fixadas oficialmente por regras ou disposições administrativas.
2. Hierarquia de funções integradas em um sistema de mando, de tal modo que em todos os níveis há uma supervisão dos inferiores pelos superiores.
3. Atividades administrativas manifestadas e baseadas em documentos escritos.
4. As funções pressupondo aprendizado profissional, com treinamento especializado.
5. O trabalho do funcionário exigindo que ele se consagre inteiramente ao cargo que ocupa (dedicação plena e tarefas específicas).
6. Acesso à profissão sendo ao mesmo tempo acesso a uma tecnologia particular (jurisprudência, ciência comercial, ciência administrativa) (COVRE, 1980, p. 45)

O destaque ao formalismo, à racionalidade administrativa, à estrutura hierárquica, à verticalização das regras constituem princípios que não foram criados pelas trabalhadoras dos setores de gestão na educação, mas constituem um princípio do Estado capitalista e, por meio do trabalho se reproduz, recria e aprimora. “*A burocracia exigida pela secretaria de educação com certas coisas e também a*

realização de projetos injetados pela secretaria de educação, onde temos que seguir e muitas vezes não contempla nossa escola” (2016, Q21).

Salete, uma das entrevistadas, afirma que a burocracia afeta toda a equipe de gestão,

[...] eles tem que estar organizando, correndo atrás, abre portão, fecha portão, responde e-mail da secretaria, busca correspondência, reunião da direção, reunião do não sei o que, reunião... eles não param para trabalhar, por exemplo, quando tem uma reunião pedagógica vamos estudar um texto, isso foi a três anos atrás porque nos últimos anos a gente não faz isso, pegar um texto para estudar um capítulo que seja, nos últimos três anos não tem, *mas os diretores saem como se eles não fossem professores daquele espaço, daquele coletivo, entende, eles saem para resolver os outros pepinos da escola.* Então quem é que fica só discutindo as questões, os professores, junto com o orientador e supervisor. Tu me entende? então assim, esse burocrático é muito... é pesado ser supervisora, orientadora, direção, vice direção de uma escola do município. (*Salete. Entrevista, 2017*)

Salete diz, ainda, que o fato dos diretores não participarem das reuniões de estudo dos professores, da coordenação e orientação pedagógica é tanto porque estão cheios de tarefas burocráticas como também porque, em alguns casos, a burocracia é subjetivada a tal ponto que alguns não se reconhecem como educadores: *“é a burocracia mesmo, tanto é que parecem que também gostam, porque quando é para debater assuntos, tem que responder mail, tem que fazer isso, não que não tenha, tem e tem muita coisa para fazer mas é assim que funciona.”* (*Salete. Entrevista, 2017*)

Essas relações não são isoladas e acabam repercutindo em alguns casos nos quais pedagogas/os que trabalham como professoras/es vejam, na gestão, uma relação semelhante a divisão social do trabalho, o professor que faz a coisa acontecer e o gestor, um parasita da burocracia, como ocorre no relato:

Nesses 13 anos de profissão aprendi a não esperar muito dos gestores, a sala de aula é o coração da escola, os gestores, em sua grande maioria, não são pedagógicos e não se importam muito com esse aspecto. Nesse tempo de profissão, tive o prazer de conviver com 2 diretores que se importavam com o pedagógico... e olha que atuei em 8 escolas diferentes. Então, procuro fazer meu trabalho, me integrando com meus colegas e com ações conjuntas da escola, isso sim dá resultado. O burocrático deixo para os burocratas. (2016, Q188)

Esta relação é representativa de alguns casos: ao mesmo tempo em que expressa a burocratização do trabalho, não o generaliza. Conforme explicita a entrevistada *Salete*, muitas vezes esta racionalidade administrativa é algo que não depende do poder decisório individual das/os gestores. Isso ocorre “*Porque a mantenedora exige muito. [...] A Mantenedora é quem manda a organização para enviar os papéis para o dinheiro. Que mantém financeiramente a escola*”. (*Salete*. Entrevista, 2017). Esta informação está em consonância com aquilo que é apontado no questionário 124, como pontos negativos no trabalho, outra servidora afirma: “*Burocracia. Falta de diálogo com a mantenedora. Falta de recursos públicos para manter a escola*” (2016, Q124).

Ocorre que, muitas vezes, a gestão acaba ficando reduzida a um trabalho que *aparece* como repetido, mecânico e despolitizado. Sobre seu papel uma participante afirma que é “Fundamental. Mas na realidade onde atuo, vejo que tanto na gestão da Secretaria de Educação quanto na direção da escola, há simples burocratas e *transmissoras de recados* que não fazem de fato o trabalho pedagógico que lhes caberia” (2016, Q184. Grifo nosso)

Esta materialidade está em diversos relatos. Uma Pedagoga, por exemplo, titulada em mais de uma Pós-Graduação *latu sensu*, que está realizando o segundo Curso de Graduação, enfatizou a “*formação política*” como um ponto positivo no Curso de Pedagogia de uma Instituição Pública da qual é egressa e, ao descrever sua rotina diária, expressa: “*40h emitindo certificados e fazendo atendimento ao público*” (2016, Q192). Ao tomarmos contato com isso, nos indagamos: há relação entre o Curso de Pedagogia e tal tarefa? **É necessário um Curso Superior para isso?** Esta servidora pública trabalha na coordenadoria/secretaria de educação¹²⁷ e conforme expressa: “*o trabalho é específico para a emissão de documentação, o que não exige conhecimentos específicos de minha formação a não ser, no que se refere ao conhecimento das Leis que amparam a certificação a partir de provas feitas pelo Governo [...]*” (2016, Q192).

A burocracia é uma maneira de silenciamento e de controle dos potenciais das Pedagogas/os. Trabalhadoras que acabam tendo que destinar suas energias para preencher planilhas mecanicamente, e sendo condicionadas, muitas vezes, a destinar

¹²⁷ Especificamos *coordenadoria/secretaria de educação* durante todo o trabalho, para expressar que estes cargos significam trabalhar junto à alguma Prefeitura ou ao Estado. Não fizemos distinção com vistas de não pessoalizar um ou outro órgão público, pois o tomamos em seu conjunto e, toda vez que necessário, realizamos as devidas distinções.

menos tempo para aquilo que seria outra dimensão do seu trabalho que é a articulação política na objetivação do projeto político pedagógico em todos os âmbitos da escola, a relação com a comunidade. “*Burocracia que toma muito tempo e poderia ser melhor aproveitado [...]*” (2016, Q75), afirma uma das servidoras. Em outro questionário, encontramos:

No caso da coordenação pedagógica, poderia haver menos burocracias por parte da Secretaria de Educação, que nos exige boa parte do tempo com normas e leis; *Gostaria de ter mais espaço para reunir com os professores, propor estudos sobre educação, pensar em um processo de formação dos educadores, de maneira mais processual e sistemática.* (2016, Q77. Grifo nosso)

Isto também está presente no questionário 165 em que a professora afirma, ao mesmo tempo o excesso de burocracia e a “*falta de tempo para discussões dos docentes*”. Sobre a função da gestão e a melhoria no trabalho pedagógico, outra servidora escreve: “*Que as reuniões pedagógicas fossem usadas para resolver situações que cabem a ele, assumindo sua postura como tal, e não apenas burocraticamente*”. (Q1, 217). Por isso, antes mesmo da culpabilização individual, este processo implica ser entendido no conjunto das relações sociais em que se origina e desenvolve. Em síntese, a burocracia estatal é um modo pelo qual o Estado moderno tenta silenciar a práxis desses profissionais, cujas tarefas, ficam reduzidas, muitas vezes, a preencher formulários, “*apagar incêndios, com pouca autonomia na gestão* (2016, Q77). Afirmar isso é realizar uma crítica às interpretações que tomam de maneira isolada o trabalho dessas/es servidoras/es.

Por outro lado, os questionários 95, 137, 80 expressam que uma das dificuldades é lidar com algumas direções de escola/gestão, nas secretarias/coordenadorias de educação, que internalizam e naturalizam a lógica hierárquica estatal e manifestam posturas autoritárias. Em resposta a como a escola lida com as questões de atraso, faltas, *Carolina Maria*, uma das entrevistadas, nos disse:

Sobre atrasos e faltas: ambos não são tolerados e refletem no nosso plano institucional. Além do ponto biométrico, temos o caderno de registro e uma folha de ocorrências que devemos registrar quando atrasamos ou esquecemos de bater o ponto. Isso é parte de um regulamento da própria escola, pois pra faltas e negociações de dias, a escola adota é uma “moeda de troca” – essa é uma expressão usada pela direção[...]. *Ganha quem trabalha mais ou faz as coisas que a*

direção manda, por exemplo: decorar a escola, trabalhar nas férias, etc. Ou seja, quem participa de gincanas e qualquer outra bobagem pode acumular. [...] As faltas e atrasos não são tolerados sob o discurso de que "não podem ser justificados no ponto". Só que, contraditoriamente, isso não é do mesmo modo se o dia que alguém não vai ou chega depois e tiver [a moeda de troca], isso supostamente "justificaria" o ponto. (Carolina Maria. Entrevista, 2017. Grifo nosso)

O autoritarismo aparece como desdobramento da burocratização. Ao relatar sobre o que leva algumas colegas a não se organizar para enfrentar coletivamente os problemas que condicionam seus trabalhos na rede pública, *Dandara* afirma:

[...] Sempre se soou, assim, um medo, um medo de ser perseguido, tipo aí, principalmente as pessoas que são de lá: “aí eu sou daqui, daí tu te expõe”. Daí para eles é assim política, ou é a minha política ou não serve, né. Então uma organização de professores que reivindique alguma coisa, isso aí tu fica marcado, né, e por ser um município pequeno eles perseguem, entende? (Dandara. Entrevista, 2017)

Com relação ao trabalho nas escolas municipais, local exclusivo onde trabalham 68,8% das/os pedagogas/os de nossa pesquisa, ainda que sob a égide do capitalismo, existem diferenças importantes entre os municípios com relação ao uso do fundo público, relações de trabalho e as condições de sua objetivação. Este *medo* relatado por *Dandara*, se sistematiza, inclusive, na realidade daqueles locais que não tem políticas específicas para liberação de estudos, gestão das ausências de professores, entre outros e por isso, fica a cargo das decisões de algumas secretarias de educação e/ou direções de escola que, em certos casos, utilizam seus postos de trabalho para controlar e punir profissionais da educação que não se encaixam no projeto político da situação.

Dentre as cinco pedagogas entrevistadas *Dandara* é a que tem experiência de trabalho em municípios com menor população. Isso, de alguma maneira, torna mais fácil o conhecimento público de situações pessoais, como “*questionar a gestão da prefeitura*”, “*organizar greve*” – pontos que entre as demais entrevistadas não se constitui algo tão alarmante – o que não significa que os favorecimentos pessoais não ocorram. Pelo contrário, por vezes eles até se tornam maiores, pois são mais facilmente ocultados perante a sociedade em cidades com maior número de habitantes.

Em resposta a nossa pergunta sobre como funcionam as questões de liberação para estudos, eventos, com relação a um dos municípios que trabalhava, a pedagoga nos disse:

[...] era bem complicado, sabe? [...] tu não tinha um apoio, não tinha uma abertura assim... isso era visto como um empecilho. [...] tu vai estudar porque é uma opção tua, mas e a tua turma? E a escola? A gente não tem culpa que tu quer estudar, entendeu? Tanto que quando eu estava estudando [identificação do curso e local] a escola que eu trabalhava, que eu já trabalhava há mais de cinco anos me colocou a disposição porque eu faltava muito para estudar. Então, não existe um apoio assim, concreto.[...] eu tive que pedir licença interesse. Eu só consegui licença interesse por causa da minha proximidade pessoal com a secretária de educação, não porque é uma prática apoiar as pessoas pra sair pra estudar. (Dandara. Entrevista, 2017)

Ainda que a formação continuada seja um direito garantido pela LDBen 9.394/96, as relações no interior de muitas Escolas acabam suprimindo estes direitos, de maneiras muito sutis. Enquanto no *Título IV* que trata *Dos Profissionais da Educação* lemos:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, LDBen 9.394/96)

Na objetivação do trabalho de algumas de nossas entrevistadas a viabilização do processo de ausentar-se da escola para realização de cursos é contingencial. Em alguns casos, a concretização dessas possibilidades se dá de acordo com relações de proximidade pessoal com as/os gestores e a obediência a seus projetos societários. Sobre a liberação para os estudos

[...] depende da tua influência, da tua relação com as pessoas que estão na gestão. Se tu é uma pessoa, por exemplo, que tem uma concepção política diferente da deles tu não vai *nunca* conseguir licença, entende? Por mais que tu coloque, que tenha na lei que tu tenha direito a licença interesse, por mais que na LDB, em todos os documentos que envolvem formação de professor coloque a questão de formação continuada, de formação permanente, né... abertura pra isso ou os próprios espaços, as redes oferecerem, isso é bem limitado e bem inacessível (Dandara. Entrevista, 2017. Grifo indica ênfase na fala da entrevistada).

Esta inacessibilidade expressada pela pedagoga se faz num tipo de contrato, aparentemente, *silencioso* que se materializa tanto na negativa de liberação *[...] tu tem a carga horária, é a critério da gestão te liberar ou não, [...] a gente não tem essa possibilidade, então não!'*”, quanto na sua liberação: *‘Mas aí se eu não sou desse grupo, né, se eu sou do grupo... [...] não, pode ir e tal, a gente dá um jeito’*” (Dandara. Entrevista, 2017).

Estas relações, presentes na sociedade capitalista, com base na divisão social do trabalho a qual *“faz com que a sociedade seja, em todas as suas esferas, atravessada por conflitos e por antagonismos que exprimem a existência de contradições constitutivas do próprio social, é o que a figura do Estado tem como função oculta”* (CHAUÍ, 2013, p. 125). É daí que resulta a ‘inversão entre o “de direito” e o “de fato”. Isto é, conforme a autora no plano da realidade, de direito e de fato, a sociedade está internamente dividida, e o próprio Estado é uma das expressões dessa divisão (ibidem). Por isso ao mesmo tempo em que a lei, como resultado de relações sociais históricas, afirma a garantia da formação continuada como direito, encontramos condicionantes para seu cumprimento.

As práticas de autoritarismo comumente engendram os processos de objetivação de trabalho. Isso integra a manutenção *sociometabólica* e se manifesta de diversos modos – a própria formação do Estado moderno *“é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”* (MÉSZÁROS, 2002, p. 106). Ocorreu com duas de nossas entrevistadas de serem colocadas à disposição. Este é um mecanismo de punição usado, quando o controle não foi o suficiente para fazer crer pelo conformismo fatalista. *Salete*, ao relatar a relação com a secretaria/coordenadoria de educação nos disse que após décadas de trabalho em uma escola, foi colocada à disposição por ser grevista *“isso foi um choque muito grande para mim. Bah! foi um choque muito grande [...]”*. (Salete. Entrevista, 2017).

A ameaça/prática de trocar as/os Pedagogas/os de escolas consiste no seguinte: *“eu trabalho na escola A, tá? Mas quando eu vejo, ano que vem, eu tô na escola B. Eles não te perguntam, eles não te falam nada, eles só te trocam de escola”* (Dandara. Entrevista, 2017). Isso se chama “colocar à disposição” e quando ocorre, tende a dificultar a objetivação do trabalho das/os servidoras/es por diversos motivos, que vão desde o rompimento de vínculo de relações na escola em que estão trabalhando, e como

modo de punição são “jogados” para instituições mais precárias (aquelas que são socialmente conhecidas como “ninguém quer”, até a precarização nas condições de acesso e transporte, em virtude da distância dos locais em que as/os educadoras/es residem, entre outros.

Ser colocada/o à disposição cumpre o duplo desempenho, punição e controle. Punição para aquelas/es pedagogas/os que não silenciam diante das *agonias* de seu tempo; e controle daquelas/es que assistem a punição do primeiro grupo – é como um aviso daquilo que pode acontecer, caso venham a adotar uma prática de enfrentamento/questionamento da situação.

Diferente da perspectiva da racionalidade empresarial de gestão, *Rose*, uma das entrevistadas expressa comprometimento com a gestão democrática, cuja gênese encontra-se nos movimentos populares e no projeto de educação da *constituente*. Ao expressar esta concepção não significa que *Rose* não necessite dar conta das papeladas estatais. Expressa que uma das dificuldades na objetivação da gestão democrática (além dos condicionantes político-econômicos que estão fora de seu poder decisório) é lidar com a *internalização* dos efeitos do autoritarismo. Conforme afirma

as pessoas hoje tem autonomia para muitas coisas, mas decidir coisas que exige uma responsabilidade se der certo/ se der errado, as vezes as pessoas se omitem disso. [...] vezes eu percebo que falta um pouco de responsabilidade no sentido de que “eu vou decidir, depois eu vou responder”. É mais fácil jogar essas decisões para a direção da escola para essa pessoa esse sujeito diretor. (Rose. Entrevista, 2017)

Esta perspectiva anuncia um aspecto interessante sobre o modo como muitos colegas se isentam de decidir, por não querem assumir as responsabilidades de algumas decisões. Aqui, a gestão com tendência mais democrática encontra limitações não no uso do poder pela Direção Escolar, mas, principalmente, pela cultura arbitrária que ensina muitas/os professoras/es, coordenadoras/es e orientadoras/es escolares a obedecer. Quando isso ocorre, quando são convidadas/os a decidir, acabam, muitas vezes, se eximindo da participação, como por exemplo “[...] *uma vice direção, uma coordenação, que tem esse poder legítimo dentro de suas atribuições no fazer da escola como tratar do atraso com o professor, conversar [...]*” (Rose. Entrevista, 2017)

Se tomarmos a referência de Paulo Freire sobre a *educação bancária* (1987), podemos expressar que não apenas forma o educando para reproduzir, como as/os trabalhadoras/es em educação para obedecer a direção. Romper com essa relação não

implica necessidade de formação continuada por si só, mas de *engajamento político*, sem o qual, dificilmente, será possível *desburocratizar o trabalho*.

Em síntese, a burocratização estatal é um efeito do desenvolvimento das relações de produção vigentes no capital. O autoritarismo, como prática de controle e punição, conforme abordado por Marilena Chauí (2013), se constitui historicamente e encontra novos meios, novas linguagens para exprimir-se.

Na Pedagogia, a diferenciação entre as condições objetivas de trabalho de pedagogas/os que atuam nas diferentes etapas e setores são, em maior ou menor medida, anunciantes deste desenvolvimento histórico e é sobre esse ponto que abordamos a seguir.

2.3 Educação Infantil e Ensino Fundamental: objetivação e objetificação

Entendemos que são diversos os desdobramentos e possibilidades de trabalho para egressos/as dos Cursos de Pedagogia. Ainda assim, a docência é a objetivação de trabalho que tem maior concentração na área. E, nela, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são as etapas de maior concentração de trabalho de Pedagogas/os da educação básica. Com o intuito de entender as aproximações e diferenças nas condições de objetivação do trabalho e suas decorrências nas concepções políticas sobre o mesmo, questionamos as entrevistadas se há diferença salarial entre os níveis¹²⁸.

A maioria das respostas afirmam que, na rede pública na qual são servidoras concursadas, não há diferenciação salarial entre servidoras/es da educação, considerando as diferentes etapas. Contudo, das cinco entrevistadas, quatro afirmam que há diferença nas condições de trabalho:

Não, diferença salarial não. Mas tem diferença na forma de tratamento. Tanto da formação continuada, quanto dos direitos de estar na escola, por exemplo, nós temos as séries iniciais do primeiro ano até o nono ano, o professor tem direito de fazer formação externa fora, uma vez por semana [...] *Enquanto que as professoras da*

¹²⁸ Conforme realizamos o levantamento de informações na ocasião do projeto de pesquisa (2015), a rede privada, no RS, de modo geral, distingue valores de hora-aula de acordo com a etapa de ensino. Isto pode ser visto no acordo Coletivo de Trabalho do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS (SIMPRO/RS) em que o mínimo de valor da hora aula está estabelecido por etapa de ensino e não por titulação docente. O Valor hora/aula mínimo para docência com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2014 é de R\$ 12,51 e o maior valor se encontra para o Ensino Médio e Educação Profissional, R\$ 17,75. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/convencoes/sinepe.asp>

educação infantil que muitos ainda falam são as professorinhas dos picoruchos, elas não tem esse direito. [...] (Salete. Entrevista, 2017. Grifo nosso)

Do mesmo modo, o relato de *Dandara*:

Eu vejo que o espaço da escola, a instituição escolar que acolhe, que trabalha com os alunos da educação infantil, ela não... ela tem... ela é vista como, não como escola... Mas como um espaço pra ser... Cuidado. Então, por exemplo: “A, a gente vai ter uma reunião de professores”. Não, não dá, não pode não ter um dia aluno na escola, tu organizar um momento sem alunos, porque o aluno é a prioridade, atender o aluno é a prioridade, né? Porque eles têm interesse de agradar a população que deixa os filhos lá e que é bem significativa. A gente sabe, a pessoa que trabalha, que tem filho e que precisa, que conta com aquele espaço, conta com aquele atendimento ali, a gente sabe que isso é real, é concreto. Só que a escola, ela também tem uma organização e condições que não é, que exigem, muitas vezes, esse tipo de organização, não ter aula com aluno um dia, ou, sei lá, uma atividade diferenciada, e esse espaço não tem, né, não tem. Então, assim, ali, e além disso, a questão da demanda de trabalho, que não tem horário... (Dandara. Entrevista, 2017)

A liberação das profissionais que trabalham com a educação infantil para realizarem seus estudos, participarem de reuniões, ter hora atividade ser submetida a condição contingencial, não está sendo visto como direito e sim como benefício se circunscreve no modo como, historicamente, se constitui a política pública de educação.

o dia que a professora lá que não vem, daí tu tem que entrar, sabe, não é uma coisa que tá organizada de forma concreta, sabe. É tudo assim, não, se der... é como se fosse um benefício, entendeu? Não é como um direito. Se der, tu ganha a tua hora planejamento. Se der, tu vai participar do curso. Sabe? Se der, se não, não. [...] E na escola fundamental é bem mais flexível isso (Dandara. Entrevista, 2017).

Este processo está aprofundado na dissertação de Hugo Leonardo Fonseca da Silva, *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política* (2006), vinculada à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Silva buscou compreender a identidade política das trabalhadoras da educação infantil. O pesquisador expressa que a identidade

política das trabalhadoras da educação infantil são produzidas pelas seguintes questões: a) as instituições de educação infantil são

constituídas sob as determinações ideológicas e históricas do conflito entre capital e trabalho; b) o trabalho na educação infantil é mediado por aspectos ideológicos e práticos de natureza assistencialista; c) a feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil reitera a divisão entre produção e reprodução; d) não existe um diálogo entre sindicato docente e trabalhadoras da educação infantil. (SILVA, 2006, p. 8)

Em consonância com os resultados de pesquisa de Sousa (2015), Silva (2006, p. 23) afirma que *“se na escola o problema da feminização é entendido como uma das formas históricas de desprofissionalização e precarização do magistério e, conseqüentemente, de desmobilização da categoria, na educação infantil a questão deve ser compreendida com certo cuidado”*, pois a educação infantil é, desde sua origem, uma atividade realizada por mulheres.

Dandara, expressa ainda que a cisão que há nos direitos de participação da formação continuada proporcionada pela própria rede pública, bem como nos recessos de final de ano:

[...] vai ter uma formação da prefeitura, uma palestra, os professores da educação infantil não participam, porque não tem quem fique com a turma deles. Entende? No final do ano, ali terminou a aula no dia no dia vinte de dezembro, o professor tem que trabalhar até o dia trinta e um pra entrar em férias dia primeiro de janeiro, dois de janeiro. O professor do ensino fundamental, aquele período ali ele tá fazendo reuniões, os alunos já entraram em recesso, né, tá fazendo finalização de alguma coisa, sei lá, o professor da educação infantil tá em sala de aula, entende? Ele fica até o último dia, porque ele é visto assim como a pessoa que ta ali, tem que ta ali pra cuidar do aluno. Esses momentos de formação, esses momentos de organização do calendário isso tudo é diferente [...]. (Dandara. Entrevista, 2017)

A questão da igualdade salarial, nestas circunstâncias, camufla a desigualdade nas condições de objetivação do trabalho. Quando questionamos os motivos da desigualdade nas condições de trabalho, encontramos em outra entrevistada a seguinte afirmação:

A desculpa é que eles fizeram o plano de carreira só que foi engavetado e não foi e a própria da educação não deu continuidade para esse processo não era vantagem para eles. [...] A gente chama muito as professoras para participarem da escola infantil, mas a gente tem um grande problema, a maioria são conveniadas. (Salette. Entrevista 2017)

Deste modo, nem todos os municípios tem escolas de educação infantil. Conforme afirma *Salete*, o local em que trabalha, a maioria das escolas é conveniada. Isso significa que a educação infantil, nesses espaços, se encontra ainda na condição de terceirização. Conforme Silva afirma que a compreensão da precarização do trabalho no magistério se intensifica durante a década de 1970, com a massificação da escolarização que fortalece o dualismo educacional. “*Na educação infantil, esse processo se caracterizou pela massificação do atendimento precarizado, baseado na ação comunitária e no voluntariado*” (SILVA, 2006, p. 23).

Com efeito, esta materialidade acaba influenciando o distanciamento da maioria das trabalhadoras da organização política. Quando indagamos sobre a presença das pedagogas deste segmento, nos sindicatos, *Salete* respondeu:

muito pouco, muito pouco, elas não conseguem nem ir às reuniões [sindicato] para poder lutar sobre isso. E assim oh! O sindicato vai nessas escolas, compram brigas homéricas com essas diretoras. Mas ela fala assim: “eu não posso deixar os alunos aqui, porque os pais deixam as crianças de manhã lá e não pode fechar a escola, por exemplo, por que é a creche”. Não pode deixar as crianças lá sozinhas para as professoras virem pros atos, para a paralisação, para uma greve. Então assim, as escolas infantis têm muito mais dificuldades de estar na luta que as das séries iniciais do primeiro ao nono ano. (Salete. Entrevistada, 2017)

Essa referência nos possibilita compreender que a precarização das condições de trabalho se intensifica com a terceirização. Ainda que em existam propriedades semelhantes na objetivação do trabalho sob o capitalismo, no uso do poder público, mesmo com limitações, é possível ver diferentes condições de desenvolvimento dos municípios. Isso é o que ocorre no resultado da entrevista com a pedagoga *Rose*. No município em que trabalha tem à frente da gestão municipal um projeto democrático popular. A criação de escolas de Educação Infantil não apenas possibilitou o acesso às crianças, como também novos profissionais concursados para trabalhar nessa etapa. Com o intuito de possibilitar, não apenas igualdade salarial entre as/os Pedagogas/os que trabalham na educação básica, mas também condições de trabalho, a gestão utiliza o trabalho de *atendentes*. Conforme podemos ver:

faz uns dois anos que as escolas de educação infantil começam no mesmo período que das escolas de ensino fundamental mas era histórico antes na rede e talvez volte um dia a ser das creches começarem primeiro, geralmente as creches começam início de

fevereiro, mas não são as professoras da escola que começam esse ano letivo com a creche e sim aquelas professoras nomeadas em concurso que ainda não tem um ano de instituição, não tem um ano de município ainda e elas não tem direito à férias e aí elas cobrem esses espaços. [Nome da escola] é o mesmo calendário para todos os professores. A creche não para no recesso de julho, mas a [Secretaria de educação do município] manda e esses professores que ainda não tem direito a férias, atendentes não tem direito à férias por que eles só tem trinta dias, eles não tem recesso. [Nome da escola] todos tem o mesmo calendário, mesmas pontes, mesmos feriados [...] (Rose. Entrevista, 2017).

Esta relação, ainda que possibilite maior igualdade entre Pedagogas/os da Educação Infantil e do Ensino Fundamental/Médio, demonstra que isso se dá tanto pelo manejo dos professores recém-chegados, quanto pelo uso do trabalho precarizado das/os atendentes que não tem vínculo de concurso público, pois são terceirizados. Por isso, em maior ou menor grau a objetificação das/os trabalhadoras/es está presente.

No âmbito da gestão escolar, Rose afirma: “*meu maior desafio de gestão é garantir que todos tenham os mesmos, enquanto profissionais, tenham as mesmas condições de trabalho*” (Rose. Entrevista, 2017). Na contradição entre o burocrático e o pedagógico, busca ênfase nesse último e no comprometimento com a educação básica pública e as/os trabalhadoras/es. Com efeito,

hoje todos os profissionais [nome da escola] têm a sua hora/atividade [...] Todos têm uma hora e meia de reunião de formação continuada, os professores, todos os professores têm essa mesma organização. Independente de ser da educação infantil, dos anos iniciais, dos anos finais, da EJA a gente tenta ter o mesmo critério pra todos (Rose. Entrevista, 2017).

As referências desenvolvidas até aqui demonstram que, embora nossa população seja egressa da Pedagogia, os modos de objetivação de seus trabalhos, considerando a geopolítica, os aspectos históricos e econômicos, apresentam diferentes condições. E são dessas e outras condições objetivas que emergem as concepções políticas no e do trabalho. A elas nos voltamos agora.

2.4 Cientista em educação, luta coletiva e segunda mãe. Tendências nas concepções políticas: *nó* (no e) do trabalho

Ser pedagogo é ser um *cientista em educação*, alguém que deve ter noções de todos os âmbitos que envolve a rotina escolar. Para que, com a junção da teoria e prática, faça diferença na maneira de atuação nas escolas, contribuindo para a *emancipação da população através do conhecimento*. (2016, Q109. Grifos nossos)

Ser pedagogo é *construir no cotidiano do convívio coletivo na escola experiências que convidem as crianças a pensar sobre as relações que constituem com o mundo*, possibilitando a produção de significações e apropriações sobre os saberes das inúmeras ciências em diálogo com vida, visando ampliar o conhecimento *de si, do outro e do mundo*. (2016, Q46. Grifos nossos)

Atualmente ser *segunda mãe* (2016, Q143. Grifo nosso)

No tópico anterior nos dedicamos à análise e compreensão de algumas condições materiais para a objetivação do trabalho como pedagogas/os do qual, unido aos processos de participação, decorrem muitas das concepções sobre o exercício da profissão. Aqui tratamos das concepções de *ser pedagoga/o* descritas, que ora são apresentadas como questões complementares às rotinas e ao trabalho, ora entram em contradição entre aquilo que se concebe idealmente como *ser pedagoga/o* e aquilo que na prática é possível fazer, uma vez que a organização do trabalho sob o capitalismo, na maioria das vezes, nos apresenta circunstâncias que independem de nossas vontades.

Esta afirmativa se sustenta na análise de parte das contradições internas do conteúdo empírico. Por exemplo, conforme uma das participantes, ser Pedagoga é “*despertar o interesse dos alunos, ensiná-los a questionar, pensar, duvidar, se expor, participante ativo e não passivo*” (2016, Q1). As respostas presentes nesse e em outros questionários¹²⁹ demonstram uma explícita atenção do trabalho voltado para a formação crítica frente à vida, que não se encerra no âmbito escolar. Esta pedagoga, por exemplo, trabalha com docência no Ensino Fundamental. Em resposta sobre o trabalho que realiza, afirma:

Sempre penso numa aula como aluno, me pergunto se eu gostaria da minha aula. Momentos de brincadeiras, de dar risada, estabelecer vínculo é primordial para mim. Gosto e dou oportunidade para que falem, ouço, tento buscar solução, retomo quantas vezes for preciso

¹²⁹ Roteiro se encontra no Apêndice A.

com questões de bullying, regras de convivência. O que menos me preocupa são os conteúdos, existe uma cobrança, precisamos de um norte, *mas muitas vezes me sinto engessada* (2016, Q1. Grifo nosso).

O fato de se preocupar menos com o conteúdo, não significa que este não seja importante. Notadamente a formação “crítica” dos estudantes exige conteúdo¹³⁰. Ocorre que, a organização escolar, sob a lógica do modo capitalista de produção tende a compreender os/as alunos/as como seres genéricos e a aprendizagem como um desenvolvimento subjetivo descolado do movimento do real, a partir daquilo que Paulo Freire (1987) denominou *educação bancária*. Por isso, este *engessamento*, não é outra coisa senão os limites da escola no Estado organizado sob o modo capitalista de produção e que, a partir das relações sociais *cotidianas* encontram processos permanentes de disputa de projetos de sociedade. Uma vez que “*a vida cotidiana é o conjunto das atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares que criam a possibilidade de reprodução social*” (CARVALHO, 1996, p. 26).

A hegemonia que tem vigorado nas políticas públicas para a educação organiza seus princípios sem romper com a lógica da hierarquização e do conhecimento concebido a partir dos princípios da meritocracia. A pedagoga que citamos, ao elencar os pontos que considera negativos em seu trabalho, apresenta dois aspectos relevantes que complementam a ideia sobre o que se refere como *engessamento*, o primeiro com relação à burocracia, “*acho burocrático demais, engessa, padroniza (conteúdos)*” (ibidem); o segundo, afirma não saber lidar com a indisciplina dos/as alunos/as, pelas vias que comumente seus colegas de profissão colocam como “certo”, “*é difícil para mim me colocar como pedagoga antes de ser humano/pessoa, então sempre tento a via da amizade*” (2016, Q1).

Marx e Engels, ao afirmar que “*O modo como os homens produzem seus viveres depende, em primeira mão, da própria constituição dos víveres encontrados na natureza e daqueles a serem produzidos*” (2007, p. 42) apontam para a importância de buscar nas relações sociais historicamente situadas, pois nelas encontramos os limites e

¹³⁰ Este aspecto, conforme salientou a Profa Inge Sühr, na ocasião da participação da banca desta tese: “o conhecimento não pode atingir apenas aspectos cognitivos. É preciso cuidado para não cair no extremo oposto – aquilo que a Professora Maria Célia Marcondes de Moraes chamou de *epistemologia da prática e recuo da teoria*”. Sobre este aspecto, ver: MORAES, M.C.M. “**A teoria tem consequências**”: **indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf> Acesso em 15 de setembro de 2017.

as possibilidades de avanços nos direitos da classe, e, por conseguinte é na historicidade que reside a gênese da subjetivação do trabalho.

Por isto, desde nossa perspectiva de análise, a questão sobre o significado de *ser pedagoga/o*, assim como as outras questões a ela relacionadas, nos mostra que as respostas não são concepções isoladas, mas aquelas possíveis no interior do modo de produção em que as *mediações de segunda ordem*¹³¹, pelo *cotidiano* se recriam, em maior ou menor grau a partir de seus trabalhos e dos efeitos da *divisão social do trabalho* que se subjetiva.

Na continuidade da referência, Marx e Engels afirmam: “esse modo da produção (*weise der Produktion*) não deve ser observado apenas sob o ponto de vista que faz dele a produção da existência física dos indivíduos. Assim como os indivíduos expressam sua vida, assim eles também são”. (ibidem. Grifo dos autores), ou seja, a forma de *ser pedagoga/o* revela muito mais do que o exercício de uma profissão individual, mas refere à objetivação do trabalho historicamente situado no conjunto de relações de produção de um tempo histórico. “O que eles são coincide com sua produção, tanto com o *que* eles produzem, quanto *como* eles o produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (idem. Grifos dos autores).

O item “*Descreva o que é ser Pedagoga/o para ti?*” não exigia resposta obrigatória. Entretanto, apenas onze participantes não o responderam¹³². Isso corresponde a apenas 5 % de abstenção, o que corrobora com a vontade de contribuir para os estudos na área. “*Espero ter ajudado a contribuir para tua pesquisa em nossa área*”, manifestaram inúmeras participantes, ao nos retornar a mensagem via internet, sobre ter preenchido o questionário.

As três epígrafes, citadas no início deste subcapítulo, foram extraídas das respostas das/os Pedagogas/os sobre questão “*Descreva o que é ser Pedagoga/o para ti?*”, em nosso questionário. Mediante a análise das informações fornecidas, 94,6% das respostas que tivemos, confirmam a categorização destas concepções tendo por base inicial a questão “*o que é ser pedagoga/o para ti?*”, após um primeiro levantamento, partimos para a leitura do item “*descrição do trabalho como pedagoga/o*” e, por conseguinte, a revisão completa de cada questionário. Isso nos possibilitou mapear, e

¹³¹ Mészáros (2006)

¹³² Como já afirmamos no item 1.2.3 tivemos um total de duzentos e vinte e uma pedagogas/os que integram a população da pesquisa.

em linhas gerais, aproximar as respostas em três grandes tendências¹³³, conforme o quadro que segue:

Quadro 13: Tendências na concepção de Ser Pedagoga/o

%	Frequência	Tendência na concepção de “ser pedagoga/o”
62,9	132	1) ênfase no desenvolvimento cognitivo dos alunos, no ensino aprendizagem no espaço escolar.
22,8	48	2) Processo de engajamento social/luta/militância política.
14,3	30	3) formação complementar, missão, segunda mãe, auxiliar.

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Entre as concepções¹³⁴ de ser *pedagoga/o* prepondera a tendência que enfatiza o desenvolvimento cognitivo, centrado em uma visão de ensino escolar. Conforme veremos no subcapítulo seguinte, há desdobramentos nesta perspectiva, mas em linhas gerais, em 62,9% das respostas nos questionários está presente a compreensão de que o trabalho como pedagoga/o tem por objetivo desenvolver ensino e aprendizagem nos alunos. A correspondência textual desta perspectiva está na primeira epígrafe que, além de enfatizar a questão científica, pedagogia como ciência em educação, compreende *o conhecimento como causa da emancipação da população*.

Em segundo lugar em representação, 22,8% das/os pedagogas/os expressam uma tendência de compreender seus trabalhos a partir de uma perspectiva de luta coletiva. Em linhas gerais, anunciam a interdependência entre as questões sociopolíticas e educacionais.

¹³³ A ideia de *tendência* é utilizada porque compreendemos que são aproximações, uma vez que o processo de formação da consciência, portanto das concepções, não é linear.

¹³⁴ Os resultados de pesquisa apresentados pela tese intitulada “*A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais Pós Diretrizes Curriculares Nacionais*”, de Ângela Maria Silveira Portelinha (2014), aborda a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia a partir de 2016 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), n. 1/06 (BRASIL, 2006). Com base na teoria crítica investigou as concepções de pedagogia que se manifestam na organização curricular dos cursos de Pedagogia, a partir das reformas curriculares, considerando o contexto econômico, político e social. Seu referencial se aproxima e contribui com nossos estudos, ao entender que não é possível analisar o processo de formação descolado de seu aspecto sócio histórico. Na constituição de sua problemática de pesquisa, explícita que ‘despontaram algumas concepções em relação à formação do licenciado em Pedagogia, tais como: “Pedagogia como sinônimo de metodologia ou didática,” “Pedagogia como sinônimo de educação”, “Pedagogia como ciência da educação”, “Pedagogia como curso que forma professor para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, ou ainda: “Pedagogia como curso não vinculado à formação docente’ (p. 17) – aspecto também presentes em nosso estudo.

A terceira tendência, 14,3%, representada textualmente na epígrafe que relaciona a pedagogia com “*atualmente é ser segunda mãe*” está um grupo que coloca o trabalho em termos de *ajuda, auxílio, missão, apenas formação complementar*. É possível dizer que estas expressões, em certa medida, destituem politicamente a condição do trabalho.

Originadas do processo de contradição dialética, a concepção do trabalho na Pedagogia, considerado como engajamento social e luta coletiva está em contradição com o terceiro grupo. Isso porque este último expressa a Pedagogia como experiência não apenas individual, mas também destituída de seu caráter político formador. É importante salientar que estas concepções são reflexos de um processo mutável. Assim como Mauro Iasi, procuramos “entender o fenômeno da consciência como um movimento e não como algo dado” (1990, p. 14. Grifo do autor).

Ao utilizarmos o *software SPSS* para realizar cruzamentos entre as categorias empíricas descritivas, contando com o nosso banco de informações, em uma das reuniões de orientação questionamos a relação entre as concepções de trabalho e as instituições nas quais as/os participantes da pesquisa concluíram seus cursos de Pedagogia. Os resultados estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 14. Tendência na concepção de “ser pedagoga/o”, conforme Instituição que concluiu o Curso de Pedagogia (Pública ou Privada)

		Tendência na concepção de “ser pedagoga/o”				Total
		1) ênfase no desenvolvimento cognitivo	2) Processo de engajamento social/luta/militância política.	3) formação complementar, missão, segunda mãe, auxiliar.	Não respondeu	
Instituição	Pública	83	39	13	5	140
	Privada	48	9	17	6	80
Total		131 ¹³⁵	48	30	11	220

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Das/os pedagogas/os que têm no trabalho uma perspectiva de organização coletiva, 81,2% são egressas/os de instituições públicas de ensino superior. Na outra ponta, consideramos o eixo 3, servidoras/es públicos se aproximam de uma perspectiva da destituição política do trabalho, 56,6% são oriundas/os do Ensino Privado.

¹³⁵ Temos 221 participantes, mas uma pedagoga não informou a instituição onde concluiu o Curso de Pedagogia. Por esta razão não participa deste cruzamento de dados.

Com isso, não queremos estabelecer conclusões precipitadas sobre as Instituições. Em nossa pesquisa, não apenas por essas informações, mas também o processo formativo explicitado nos questionários, fica evidente que as instituições públicas se constituem como espaços mais democráticos de participação da vida estudantil¹³⁶ como um todo, tendo em vista os diretórios acadêmicos, movimento estudantil, as representações nos diferentes órgãos institucionais – esses pontos também estão presentes (em maior ou menor grau) em algumas instituições privadas que são universidades e que já tem uma organização histórica consolidada.

Por outro lado, as/os pedagogas/os egressas de instituições privadas que surgiram recentemente¹³⁷ demonstram, muitas vezes, uma relação mercadológica para vender cursos de ensino superior com vistas de legitimar conhecimentos já trazidos do magistério e melhorar a condição salarial de seus egressos. Nesses casos, de modo geral, não houve envolvimento com pesquisa e extensão e a representação estudantil ocorre contingencialmente por formalidades.

Este mapeamento nos interessa, em especial, pois é a partir dele que a pesquisa busca seu terceiro objetivo, a perspectiva coletiva de organização popular e luta contra a precarização do trabalho.

A instituição pública é formadora da maioria de nossa população de pesquisa 63,6%, conforme demonstra a tabela abaixo:

Quadro 15. Pedagogas/os que deixaram seus contatos para participar da entrevista semiestruturada e a Instituição da qual são egressas/os (Pública e Privada).

		Deixou contato		Total
		Não	Sim	
Instituição	Pública	57	83	140
	Privada	36	44	80
Total		93	127	220 ¹³⁸

Fonte: A pesquisadora, 2017.

¹³⁶ Chamou-nos atenção, inclusive, que ao explicitar sobre os descontentamentos com relação ao curso de Pedagogia, seis respondentes afirmaram não ter gostado das disciplinas de filosofia, sociologia, história e legislação. Entre essas/es pedagogas/os um traço comum, todas são oriundas de instituições privadas no RS. A questão que nos fazemos é: o que houve para que esta tendência se constituísse? Através da conversa com colegas egressos destas instituições e que agora realizam seus cursos de Mestrado e Doutorado na UFRGS, dois afirmaram algo que pode nos fornecer alguma pista sobre o tema, muitas vezes, os professores não tem liberdade de tratar temas políticos em sala de aula e as aulas nessas disciplinas acabam ficando muito livrescas, desconectadas da vida.

¹³⁷ Chamamos de instituições que surgiram recentemente, aquelas que se constituíram no processo de expansão do ensino superior privado a partir da LDBen 9.394/96.

¹³⁸ Uma participante não informou a Instituição da qual é egressa.

Das 221 pessoas que responderam nosso questionário, 57,4% deixaram seus contatos se disponibilizando para posteriormente participar da entrevista. Isso demonstra, como afirmamos no início deste trabalho, uma disposição dessas/es servidoras em contribuir para os avanços de pesquisa na área. Isso não significa que aquelas/es que não deixaram o contato não desejam contribuir, pelo contrário. Se não o desejassem, sequer teriam participado da pesquisa. Acontece que a elevada carga de trabalho, na maioria das vezes, condiciona essas/es trabalhadoras/es a se focarem naquilo que é mais imediato à sobrevivência.

Trouxemos em nosso subtítulo a metáfora do nó. Como veremos nos itens a seguir, a tendência nas concepções políticas transversalizam o trabalho das/os pedagogas/os a tal ponto que, de acordo com as contradições históricas este *nó* pode apertar, o que significa um enrijecimento dos processos de trabalho – algo que está em vigência com o avanço do projeto representado pelas forças conservadoras no Brasil e no mundo, ou ainda pode afrouxar tendo em vista organização popular e a luta coletiva.

Deste modo, passamos agora às propriedades que integram estas duas tendências: a pedagogia como experiência individual, considerando os eixos 1 e 3 do quadro 13.

2.4.1 Pedagogia como *práxis* centrada no sujeito: a hegemonia positivista

[...] tem muitos professores bons que lutam somente dentro da escola, entende, individualizados, são ótimos professores [...] Tem aqueles que não querem participar de nada, é muito pouco na rede municipal. Tem aqueles que querem participar, sim, mas falam assim, “a minha luta é com o aluno”. Entendeu? *A minha luta é com o aluno*. [...]. E lutam, ligam para os pais, ligam para as famílias, vão nas casas, nós temos esses professores.[...] (Salete. Entrevista, 2017. Grifo indica a ênfase na fala da entrevistada)

O escrito acima é parte da resposta de uma de nossas entrevistadas, quando indagamos “*Qual a relação das/os colegas pedagogas/os com a prefeitura/estado e com os sindicatos?*” na ocasião em que realizamos a entrevista semiestruturada, feita após a apreciação dos questionários: “*tem muitos professores bons que lutam somente dentro da escola, entende, individualizados, são ótimos professores [...]*” afirma Salete, quando

concedeu a entrevista. Este entendimento sintetiza, as aproximações da primeira categoria empírica das concepções sobre *significado de ser pedagoga/o*. Representados em 132 questionários, 62,9% das/os respostas das/os participantes que, em linhas gerais, entendem a pedagogia como uma profissão relacionada ao *desenvolvimento cognitivo dos alunos, no ensino aprendizagem no espaço escolar, como ciência da educação*.

Esta concepção, que chamamos também de *cognitivista*, compreende que ser pedagoga/o é relacionar-se com os processos de escolarização, “*Ter um olhar mais amplo para a educação e poder atuar em prol da melhoria desta, seja de forma organizacional junto aos profissionais ou diretamente junto aos alunos.*” (2016, Q9), ou ainda que “*O Pedagogo pela abrangência de sua formação precisa saber desenvolver um trabalho bem abrangente dentro da escola, com capacidade de produzir e difundir conhecimentos, também atuar em diferentes áreas educativas*”. (2016, Q19).

As aproximações presentes nesta categoria enfatizam aquilo que, na maioria das vezes, está presente na reprodução imediata do trabalho no espaço escolar:

Ser pedagoga é trabalhar com crianças e para as crianças. É todos os dias encantar e ser encantada com as descobertas e aprendizagens dos alunos. É aprender com eles e me desafiar a estudar em busca de novos recursos para a conquistarmos novas aprendizagens. (2016, Q56)

Nesta perspectiva, cabe a/ao Pedagoga/o “*Possuir conhecimento sobre desenvolvimento da criança e atuar em sala de aula difundindo conhecimento na área educacional*” (2016, Q106), ou ainda, visto como “*Especialista na educação, nas relações ensino/aprendizagem, no cotidiano escolar.*” (2016, Q.24), *Especialista em educação* (2016, Q62), *Especialista em ensino e aprendizagem* (2016, Q108).

A segunda categoria empírica sobre a concepção Pedagoga/o diz respeito aos 14,3%, que equivale a 30 participantes os quais entendem a Pedagogia como *formação complementar, auxiliar, missão, segunda mãe*. Esta perspectiva, de modo geral, apresenta diferenças importantes em relação à anterior a respeito do trabalho, pois a compreensão de *ser pedagoga/o* desloca da pedagogia não apenas o aspecto político, mas também o trabalho como tal. Seja por entendê-la como acessório, “*É uma formação complementar a minha inicial. Importante, mas complementar*” [a outro curso de graduação que realizou] (2016, Q124), ou aproximá-la da *maternagem*, como referimos

na segunda epígrafe do tópico anterior, “*Atualmente ser segunda mãe*” (2016, Q143). Essa última se alia a ideia de missão, “*Ser pedagoga é a missão mais importante da vida*”. (2016, Q65).

Neste aspecto, ser pedagoga/o também é concebido com o objetivo de “*Auxiliar educandos a melhor forma de chegar até o conhecimento... mediar a educação... explorar o meio para chegar em grupo a um fim...*” (2016, Q79), ou “*Ter um olhar atento a todos que te rodeia e em algumas situações poder ajudar em suas dificuldades*” (2016, Q86). Pedagoga/o como auxiliar é uma expressão que aparece oito vezes nas descrições: *Auxiliar na formação de crianças, jovens e adultos*. (2016, Q158), “*Cuidar, ajudar orientar os alunos* (2016, Q86), entre outras.

Esta categoria empírica ao mesmo tempo em que se diferencia da anterior nos aspectos de concepção, se aproxima sob certa perspectiva, pois ambas apresentam uma tendência de centralidade no indivíduo. Disso decorre uma problemática fundamental: **se as concepções de mundo são subjetivações que têm como origem as relações sociais, qual a gênese destas visões?**

À ideia que aproxima a pedagogia como missão, ou ainda vocação,¹³⁹, salientamos as contribuições dos estudos de Marlete Schaffrath. Conforme a autora, o Iluminismo, que combatia o dogmatismo religioso e propunha a educação laica foram fundamentais na constituição do capitalismo e na profissionalização docente, pois “*somente no mundo moderno pode-se conhecer uma estrutura pública de formação docente*”. Ainda assim, a autora salienta que “*muito embora tenham havido profundas mudanças na estrutura educacional europeia e principalmente francesa no século XIX, o modelo do professor continuava muito próximo do sacerdócio*” (2000, p. 3).

A pedagogia com foco na aprendizagem dos educandos, em alguns casos, não insere ou desacredita nas organizações coletivas de lutas populares que disputam projetos societários. A afirmação de *Salete*, citada na epígrafe do tópico, encontra representação nas manifestações escritas no questionário, sob essa perspectiva: “*Prefiro o contato com o processo de construção com os alunos*” (2016, Q123), afirma uma pedagoga ao responder as razões pelas quais não participa do sindicato dos professores.

¹³⁹ Sobre este ponto, em 2015, na participação elaboramos um artigo apresentado ao *XXIII Seminario Internacional de Investigación sobre Formación de Profesores del Mercosur Cono Sur* (TAVARES; OLIVEIRA; MACHADO, 2015). Também iremos desenvolver com maior precisão no terceiro capítulo deste trabalho.

Em síntese, as *concepções sobre ser pedagoga/o* entendidas como *práxis centrada no sujeito* está presente nos questionários. De modo geral, há uma representação considerável dos referenciais que aproximam a pedagogia de um conjunto de práticas educativas com maior ênfase no desenvolvimento cognitivo dos/as discentes. Tal desenvolvimento, conforme salientou a Profa Inge Sühr em seu parecer sobre esta tese, há que se ter cuidado para não descartar a importância da formação cognitiva, uma vez que “*o conhecimento é uma força material que resulta do trabalho humano. Portanto, seu domínio é imprescindível*” na disputa por outro projeto societário. A luta pelo acesso da *classe-que-vive-do-trabalho* ao conhecimento não atinge somente aspectos cognitivos, mas é também, uma luta política – mesmo que muitos desses profissionais a façam de modo individual e restrito ao espaço escolar.

A ideia sobre *ser pedagoga/o* remete a relação entre trabalho e educação. Salientamos as contribuições das pesquisas da Professora Acácia Kuenzer sobre as mudanças na relação destas categorias, enfatizando a “*dualidade estrutural enquanto objetivação das novas relações entre trabalho e educação*” (2005, p. 91).

A pedagogia que emerge do liberalismo¹⁴⁰ promove a fragmentação do trabalho pedagógico no modo capitalista de produção e, com efeito, toma conta de todos os espaços organizados sob essa lógica, o que inclui a escola. Mesmo que se professe a ideia de *formação integral do ser humano*¹⁴¹, os condicionantes presentes na realidade fazem com que, muitas vezes, as/os pedagogas/os identifiquem o distanciamento entre teoria (tomada pela *aparência* como aquilo que foi ensinado) e prática.

Os estudos sobre o dualismo educacional¹⁴² estão presentes na discussão da história das políticas para educação profissional no Brasil (AMORIM, et al 2013) que traduz os interesses de classe e as *correlações de forças* no tempo histórico. Conforme Kuenzer, o dualismo promove “*o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores*” (KUENZER, 2005, p. 79). Deste modo, assim como outros espaços a escola materializa esta divisão.

O padrão de reprodução do sistema fordista/taylorista que preconiza a segmentação do trabalho, repercute profundamente no modo de organização dos cursos

¹⁴⁰ Sobre o liberalismo abordamos o item 3.2, presente no terceiro capítulo da tese.

¹⁴¹ Kuenzer (ibidem)

¹⁴² Sobre o Dualismo educacional, indicamos a análise histórica feita por Amorim et all (2013).

de formação. “*Isto ocorre porque a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores*” (KUENZER, 2005, p. 79). Não é a toa que a pedagogia, sob vigência desta perspectiva tem delimitações precisas em suas habilitações até o ano de 2006.

Carmen Machado (1996, p. 8) afirma que “*é Taylor quem propõe a separação e a parcelarização de tarefas segmentando o trabalho intelectual e o trabalho manual em suas formas mais reduzidas de expressão*”. Neste sentido, o desenvolvimento capitalista dicotomizou educação e trabalho de modo a temporalizar ambos em mundos diferentes: “***primeiro o indivíduo se educa, depois trabalha***” (ibidem 1996, p. 168. Grifo nosso).

Interessa-nos este principio taylorista/fordista impresso nos modelos de racionalização do trabalho. Enfatizamos dois aspectos: 1) a perspectiva da *temporalização*, em linhas gerais, se faz presente no trabalho que exprime a superespecialização no interior da profissão; 2) a ideia de fragmentação entre *primeiro se educa* e *depois trabalha* encerra algo sinalizado por participantes da pesquisa que lamentam o estágio obrigatório estar presente apenas no final do curso – isso serve para a maioria aquelas/es que o realizaram antes da reforma proposta pelas Diretrizes de 2006¹⁴³.

A parcialização das tarefas encontra desdobramentos. Gramsci em *Americanismo e fordismo* (2008, p. 38) afirma que “a hegemonia nasce na fábrica”, ou seja, “*se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação [...] tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão*” (KUENZER, 2005, p. 79).

Em nossa pesquisa, ao responder sobre *o trabalho como Pedagoga/o e o que é ser Pedagogo/a*, ao mesmo tempo em que anuncia a materialidade na qual se constitui sua objetivação, a/o participante expressa sua concepção de mundo. Conforme Portelinha: “[...] o termo *Pedagogia* esteve associado a diferentes conceitos. E um conceito representa ou reproduz as forças político-sociais presentes em cada momento histórico [...]” (2014, p. 70). As aproximações com os conceitos sobre *ser pedagoga/o*, evidentemente, se fazem presentes nas respostas da população que pesquisamos. É possível reconhecer diferentes concepções políticas tanto sobre o trabalho, quanto sobre

¹⁴³ Brasil, Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) 01/2006.

a formação em Pedagogia, este último abordamos com menor fôlego¹⁴⁴, uma vez que não se constitui em nossa problemática central, ainda que sem ele não seja possível respondê-la, pois as concepções *no* e *do trabalho* se originam tanto do campo da formação inicial em Pedagogia, como do trabalho. Por isso, reconhecemos a formação em pedagogia, inicial ou continuada, como parte da formação da *força de trabalho* das Pedagogas/os.

Portelinha (2014), ao se referir sobre a Pedagogia, enfatiza as diferentes correntes de pensamentos que foram modificando a compreensão sobre *ser pedagogo/a* na história. “*É no âmbito do positivismo que a Pedagogia vai ser assimilada à prática educativa*” (Portelinha, 2014, p. 74). Sob esta influência há uma dicotomização entre educação e ensino, aquilo que aponta Carmen Machado na referencia anterior “*primeiro o indivíduo se educa, depois trabalha*” (1996, p. 168), como racionalidade taylorista, se mantém atual na educação: “Na escola damos ensino. A educação vem de casa”. Em uma das descrições nos questionários, encontramos:

Educação hoje nos reporta a dois momentos: *a primeira parte que não está sendo feito em casa em questões básicas como: respeito a si e ao outro, higiene, responsabilidades diárias... A segunda no que se refere ao conhecimento a ser transmitido e trocado em muitos momentos de sala de aula, o que nos faz em sintonia de uma busca de saberes constantes e mútuos* (2016, Q100).

A referência acima expressa uma concepção que frequentemente encontramos nos modos de objetivação do trabalho no espaço escolar. São papéis socialmente atribuídos e idealmente divididos, onde a educação é vista como responsabilidade da família e o ensino como atributo da escola. Esta perspectiva é inquietante, porque reduz a educação a comportamentos imediatos, como conjunto de regras e princípios – é nesse campo que se insere o juízo de valor sobre determinado aluno “ser bem ou mal educado”, o ensino, por sua vez, é visto a partir de uma perspectiva *enciclopédica*¹⁴⁵ – absolutamente diferente da concepção de educação que aqui tratamos, pois desde onde escrevemos ela nada tem a ver com boas maneiras, mas sim com as formas de *internalização/subjetivação* da vida e isso é processo constante desde que se nasce.

O pressuposto da dicotomia entre educação e ensino é representativo não apenas por parte do grupo da população pesquisada, como tem encontrado eco entre muitos

¹⁴⁴ Sobre este tópico ver item 3.3.

¹⁴⁵ Conforme Gramsci (1982)

professores/as em redes sociais. Textos como da pedagoga Jussara de Barros¹⁴⁶, do psicólogo Pablo de Assis¹⁴⁷, publicações realizadas nos sites *SOS Professor*¹⁴⁸, *Pedagogia ao pé da letra*¹⁴⁹, entre tantos outros, são compartilhados sob o entendimento que as “boas maneiras” são atributos exclusivos da família. Ocorre que estes escritos são fundamentados em um ideário específico de família, algo distante da materialidade de muitas crianças com as quais nossa população de pesquisa trabalha na rede pública. Com isso, não estamos suprimindo o papel das famílias nas vidas das crianças, a questão é que em nossa perspectiva, todo este conjunto (inclusive os ideários de família) integra um modo de produção da vida social.

A concepção de pedagogia como ciência da educação tem origens históricas na tradição positivista. Conforme afirma Franco Cambi:

O projeto pedagógico do positivismo estava voltado, em particular, para uma elaboração da pedagogia como ciência (ou ciência da educação), por um lado, e, por outro, para uma redefinição dos *currículos* formativos, colocando em seu centro a ciência, vista como conhecimento típico e central do mundo moderno baseado na indústria e como feixe de disciplinas altamente formativas, tanto no plano intelectual como do caráter (CAMBI, 1999, p. 467).

O autor expressa que a influência durkheimiana, na concepção sobre Pedagogia, consiste em separar a educação da instrução. “*A educação é um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio para conformar os indivíduos às normas e valores coletivos por parte da sociedade*” (ibidem, p. 469). A educação é ação dos adultos sobre as crianças, neste caso, reconhecida como responsabilidade da família.

Portelinha (2014), com base nos estudos de Ghiraldelli Junior (2007), sintetiza três abordagens a respeito da Pedagogia: o alemão Johann Friedrich Herbart e a compreensão da Pedagogia como “ciência da educação embasando-a em informações

¹⁴⁶ BARROS, Jussara de. **Educação começa em casa**. Publicado em Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/psicologia/dizer-nao.htm> Acesso em 10 de junho de 2017.

¹⁴⁷ ASSIS, Pablo de. **Educação não se faz só na escola**. Disponível em: <<http://pablo.deassis.net.br/2011/03/educacao-nao-se-faz-so-na-escola/>> Acesso em 10 de junho de 2017.

¹⁴⁸ SOS Professor. Soluções e estratégias para o gerenciamento em sala de aula. Disponível em: <http://www.sosprofessor.com.br/blog/educacao-vem-de-casa/> Acesso em 10 de junho de 2017.

¹⁴⁹ GUEDES, Isaac. **Educação vem de casa**. Site Pedagogia ao pé da letra. Disponível em: <https://pedagogiaopedaleta.com/educacao-vem-de-casa/> Acesso em 10 de junho de 2017.

derivadas da psicologia experimental centralizando a Pedagogia na instrução” (p. 89); o francês Émile Durkheim e o estadunidense John Dewey.

No Brasil, as ideias de Durkheim e Dewey foram articuladas possibilitando referenciar a Pedagogia como um conceito de dupla face. Ora como filosofia da educação, que fixa objetivos educacionais com base em valores, ora tangenciada ao conceito das ciências da educação, no sentido de utilizar uma metodologia científica. Para o autor, as produções de Dewey e Durkheim produziram a maneira como entendemos Pedagogia, bem como o modo pelo qual organizamos a grade curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil a partir de 1939. (ibidem, p. 90)

Em nossos questionários as referências que enfatizam o desenvolvimento cognitivo se aproximam dessa perspectiva: Ser pedagoga/o “*é ser um especialista/"cientista" em Educação e constantemente reafirmar esta posição perante a sociedade. É um trabalho que te torna mais humana e sensível a multiplicidade de realidades*” (2016, Q125).

O conceito de ciência na vertente positivista compreende uma razão instrumental, empirista. Conforme Kosik, esta é uma *práxis utilitarista*: “[...] é historicamente determinada e unilateral, é a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue [...]” (1976, p. 14. Grifo do autor). Este sentido da *práxis* também está presente nas referências de Vázquez (2007, p. 293) ao expressar que a *práxis espontânea e a práxis reflexiva*, das quais a prática não é abolida, mas leva em “conta o grau de consciência que se tem da atividade prática que se está desdobrando” (p. 294).

A tradição positivista assume diferentes roupagens. A partir de suas deduções, o conhecimento torna-se a centralidade na construção da cidadania, “*Contribuir para que as pessoas construam sua autonomia e cidadania através dos conhecimentos do mundo.*” (2016, Q73). O idealismo desta perspectiva reside na compreensão de que é pelo conhecimento que a cidadania é construída, quando, na perspectiva dialética materialista, pelo contrário, a cidadania (com sua origem no ideário de revolução francesa) se constrói no processo de luta, assim como o conhecimento.

A ideia de que o conhecimento emancipa está presente na tendência desta concepção. Ser pedagoga/o

É primeiramente amar as pessoas, ter por *vocação e ideal ver a todos libertos pela educação*, no seguimento prover metodologias variadas possibilitando que o educando atinja *o maior objetivo, a construção de sua aprendizagem sempre respeitando os limites de cada um*. (2016, Q101).

Neste sentido, o trabalho das/os pedagogas/os, cujo valor de uso – sua qualidade – é reconhecido como responsável pela transformação da sociedade.

Ser pedagogo é ser apaixonado pelo processo de ensino e aprendizagem, independente da área de atuação. *É acreditar na Educação e no seu potencial de transformação da sociedade*. É assumir um comprometimento com aqueles com os quais trabalhamos diariamente, é comprometer-se a estudar continuamente, a renovar-se, a pesquisar e fundamentalmente a ser autêntico, inovador, criativo e assumir desafios. Ser pedagogo é fazer a diferença na vida de outras tantas vidas, tornando-as melhores, através do conhecimento. (2016, Q160. Grifo nosso)

Estas referências manifestam, sem dúvida, a presença de educadoras/es profundamente comprometidas/os com a aprendizagem dos/as educandos/as. Contudo, nos interessa, compreender como essas referências, muitas vezes, são utilizadas para responsabilizar as/os trabalhadoras/es da educação pelos baixos índices da educação brasileira.

Mauro Iasi, ao analisar o processo de formação da consciência expressa que as informações nos chegam *“pela vivência imediata, chegam já sistematizadas na forma de pensamento elaborado, na forma de conhecimento, que busca compreender ou justificar a natureza das relações determinantes em cada época”* (IASI, 1999, p. 17). Isto constitui aquilo que o autor denomina *primeira forma de consciência*.

Esta primeira forma de consciência tende a culpabilizar, individualmente professores, pais, alunos (geralmente pela falta de disciplina) sem, contudo, entender a gênese histórica que criam as condições para tal situação. Há uma suspensão do processo histórico, por isso é idealista subjetivo. Esta internalização que culpa o professor está presente na tendência *“acredito que a escola é um espaço de discussão, se algum assunto não é discutido é o professor que não propiciou tal discussão”* (2016, Q137).

Uma expressão desse idealismo é a crença de que é possível, por meio da educação (vista isoladamente), promover a igualdade social e conciliar os interesses de classe. Em nossa *enquete* ao escrever sobre aquilo que inquieta e que gostaria que fosse desenvolvido na escola:

Eu gostaria tanto que as escolas, tanto da periferia quanto das classes altas, tivessem mais noção do que é a desigualdade social em nosso país. Seria tão bacana (e um dia tentei fazer isso) que as crianças pobres conseguissem ampliar a sua visão sobre o mundo, sobre a vida e sobre as suas possibilidades. Assim como os filhos de classe média, média/alta pudessem conhecer um pouco mais da realidade da população pobre, exercitassem mais a empatia. Não sei como a escola pode fazer isso (2016, Q155)

O caráter idealista coloca desenvolvimento cognitivo como uma expressão que autônoma de que Pedagoga/o “*É alguém que procura buscar diferentes metodologias para contribuir nas aprendizagens de alguém e que acredita na evolução, no avanço cognitivo do ser humano*” (2016, Q109). Tendo em vista esta tendência de raciocínio, fazemos o questionamento que **se a educação é a responsável pela emancipação da população, através do conhecimento, quando uma população não se emancipa, são os seus formadores os responsáveis?**

A ideologia da culpabilização dos professores pela baixa qualidade da educação brasileira tem muitos expoentes. Um deles é o *intelectual orgânico da burguesia*, o ex Presidente Fernando Henrique Cardoso, o qual em 1994 “*havia proposto, durante sua campanha presidencial, um teste para avaliar a educação nas escolas públicas. O objetivo era constatar que o problema da educação era a má qualidade do ensino e incompetência dos professores*”.¹⁵⁰ Paulo Freire rebate esta perspectiva em um vídeo (ibidem nota de rodapé Acervo Histórico). Transcrevemos parte de sua fala:

Não é possível pensar-se que o caminho da solução pedagógica do Brasil é comprar a incompetência do professor. Em primeiro lugar a incompetência do professor não tem a responsabilidade do professor. O Professor é incompetente porque o Estado deteriorou as escolas de formação. Segundo: o professor é incompetente porque o que ganha não dá para comprar nem jornal. [...] O que o Governo Federal teria que fazer era guardar esse dinheiro que está pensando em gastar para fazer o teste da competência, para equipar, para lançar as

¹⁵⁰ Fonte: Acervo histórico. Disponível em: <http://achistorico.blogspot.com.br/2016/11/video-paulo-freire-comenta-proposta-de.html> Acesso em 10 de junho de 2017.

universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público. Isso sim: convocar os professores de pedagogia, essas Faculdades de Educação no Brasil precisam virar brasileiras e não ser meio Harvard. Tem que ser brasileira não pode ser Suíça. A Suíça não precisa das Universidades Brasileiras porque já tem as dela. Tem que ser Universidade para nós mesmos. (FREIRE, *ibidem*)

A perspectiva positivista ignora as condições materiais da objetivação do trabalho, por isso as soluções para os problemas vivenciados no campo da educação aparecem como problemas meramente cognitivos, por isso, justifica-se o ideário de formação, no qual o estudo é capaz de mudar o mundo. Com isso, não ignoramos a importância do acesso ao conhecimento, contudo, reconhecemos que esta contradição não encontra solução fora da relação capital-trabalho. A crítica no âmbito da formação se esvazia se não for “*articulada com às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão*” (KUENZER, 2005, p. 81)

Kuenzer afirma que o paradigma da transdisciplinaridade e sua tentativa de articular no trabalho pedagógico a relação entre a teoria e a prática com a “*intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo que supere a formação de especialistas, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo*” (KUENZER, p. 2005, p. 81).

É nesta direção que Florestam critica ‘pedagogos e reformadores sociais na área da educação contra o conservadorismo da Igreja Católica e das elites das classes dominantes, que pretendiam mudanças educacionais “cosméticas” ou solidamente amarradas aos interesses do capital e dos donos do poder’ (1989, p. 8). O autor expressa os limites dos *pioneiros da educação nova*, que buscavam pela educação superar o “atraso cultural” no Brasil e tais práticas se constituem como reformas superficiais ao deixar de lado a materialidade de uma sociedade colonizada, *na periferia do mundo capitalista*. Conforme afirma “*a educação para promover a descolonização, a revolução nacional, a revolução democrática que a República autocrática burguesa bloqueou e mistificou. [...]*” (FERNANDES, 1989, p. 10).

Esta perspectiva apresenta uma potente análise sobre o trabalho pedagógico, pois não se limita a isolá-lo no interior da escola. A responsabilização individual das professoras e professores pelo sucesso ou insucesso dos índices educacionais é a perspectiva que costuma fazer isso. É dito por alguns professores, sobretudo dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam em diferentes disciplinas e também no Ensino

Médio que parte do “analfabetismo funcional” dos alunos que chegam nessa etapa é culpa das *professorinhas que deixaram essas crianças passarem de ano sem nada saberem de matemática, por exemplo* (anotação em caderno de campo. 2013).

Dircenara ao tratar desta questão, afirma:

o sistema põe a culpa nos professores. Mas a gente sabe que não é. O problema são as condições de trabalho. Principalmente as más condições de trabalho, né. A baixa remuneração. E a gente tá relegado. A gente ganha as vezes menos que outros profissionais. Menos que o enfermeiro, menos que o motorista, claro, que são profissões nobres como a nossa. Não estou querendo dizer que nós somos mais, ou menos, mas o que nós temos que fazer pra resgatar um ser humano, porque quando a gente vai alfabetizar alguém que já está desacreditado da vida, teu trabalho é triplicado. (*Dircenara*. Entrevista, 2017)

Esta referência demonstra a que visão salvacionista é ideológica ao suspender as condições objetivas da produção do conhecimento. A tendência política, na concepção de trabalho da práxis centrada no indivíduo, está representada pela maioria de pedagogas/os que têm seus processos de consciência forjados a partir da lógica formal, com vigência de atender o ideário da divisão social do trabalho. São profissionais dedicadas/os, na maioria das vezes profundamente comprometidas/os com a aprendizagem das/os educandos. E, muitas vezes, se frustram ao se depararem com a precarização da materialidade de trabalho, das ausências das famílias na escola, no abandono das crianças, da indisciplina, a violência, a falta de interesses dos alunos. Essas/es pedagogas/os se incomodam com isso e buscam por meio de suas praticas individuais, escolares, melhorar as condições de acesso e permanência das/os estudantes em seus espaços.

Ocorre que o estado liberal, ao se constituir na apologética da divisão social do trabalho, tende a apertar o *nó*. Essas/es pedagogas/os – e não apenas, pois não inicia, nem se esgota nelas – contribuem direta ou indiretamente para esta tendência não pela incapacidade intelectual, mas pela desarticulação política coletiva. Vamos, agora, a perspectiva que tem tencionado o afrouxamento do *nó*.

2.4.2 Pedagogia como *práxis* coletiva: “*vida do professor é vida de luta por direitos*”

Os que lutam
Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;

Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
 Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
 Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.
 (Bertold Brecht)

Na passagem da consciência em si para a consciência revolucionária, ou para si, abre-se uma importante contradição. Apesar das alterações da consciência só poderem ser vivenciadas em nível individual, o processo de transformação que irá realizá-la é necessariamente social, envolvendo mais que a ação individual, a de classe. (IASI, 1999, p. 42)

Conforme explicitamos no subcapítulo 2.4, entre as três tendências que se destacaram das concepções de trabalho na pedagogia, a perspectiva de trabalho como engajamento social/luta/militância política está presente em 22,8% dos questionários. Isso não significa que este número represente uma exatidão. É apenas uma representação momentânea da pesquisa, na qual não pretendemos fixar, por compreender a provisoriedade e as possibilidades que encerram.

Esta tendência integra as/os educadores que compreendem que *“a educação é muito mais que aquilo [que se faz só em sala de aula], que tu está lá fora lutando também é uma forma de educação, de aula e o aluno também aprende a ser gente, né? e, isso exige muito na sala de aula”* (Salete. Entrevista, 2017). Assim,

a educação como um processo, um processo político de luta pela classe, não só da classe do teu aluno, daquela escolinha, daquela salinha, mas a todos os alunos que fazem parte que são filhos dos professores, querendo ou não já tão nessa classe determinada e nem tem consciência disso. (Salete. Entrevista, 2017)

Esta perspectiva encontra a tendência daquilo que Mauro Iasi expressa como *“ação coletiva”*, a qual *“coloca as relações vividas num novo patamar. Vislumbra-se a possibilidade de não apenas revoltar-se contra as relações pré-determinadas, mas de alterá-las”* (ibidem, p. 34). Ou seja, **além de dar-se conta das injustiças há uma movimentação para modificar esta realidade objetiva que muitas vezes – na maioria delas – não se encerra no espaço escolar**. Na descrição de uma participante da pesquisa *“[...] Um professor que não se movimenta e não problematiza a sociedade e sua profissão acaba por sucumbir ao mero preencher de tabelas e notas, não reconheço essa prática, ainda que compreenda os motivos de quem a escolhe”* (2016, Q140).

A pedagogia como práxis coletiva, compreende que ser pedagoga/o implica

estar vigilante e atuante nas discussões a nível também municipal, estadual e federal que trazem mudanças à Política da Educação. Também estar atento às formas alternativas a escola que conhecemos mais de perto, como diversas iniciativas que estão acontecendo e que podem contribuir muito! (2016, Q67)

Quarenta e oito pedagogas e pedagogos integram a população que se aproximam desta perspectiva. Na tentativa de buscar alguns traços de semelhança entre essas/es trabalhadoras/es, trinta e nove participam de Sindicatos e vinte e quatro tem relação com algum movimento social popular e/ou partido político com tendências de esquerda. Isso significa que, em maior ou menor medida, não apenas compreendem a relação trabalho e educação no interior da sociedade de classes, como também se organizam da maneira que lhes é possível para afrouxar o nó que acirra a exploração do trabalho. Neste aspecto, a pedagogia aparece como um trabalho de “*empoderamento*” (2016, Q118), ou ainda como possibilidade de aproximação com a *educação popular* (2016, Q159).

Outro aspecto comum presente no entendimento da concepção política do e no trabalho é que as relações educativas são, em essência, relações políticas

Ser Pedagogo é um ser que atua com a construção do conhecimento da pessoa (bebes, crianças bem pequenas, crianças, adolescentes, adultos, idosos), tendo presente todas as dimensões da vida, é também mediar as possibilidades de produções dessas novas construções que a pessoa possa vir a realizar. *E ter um conjunto de saberes que se relacionam no momento da escolha dos princípios antropológico, cultural, político que fazem optar em porque tal intervenção e não outra no processo pedagógico.* É ter presente a amorosidade e a humanidade dos seres que estão nas relações sociais em jogo e, também ter presente que o Pedagogo é um ser que o é porque escolheu uma profissão e que merece ser remunerado por tal ação. *Ser pedagogo é ser político em sua natureza.* (2016, Q4. Grifo nosso)

Uma participante afirma que integra “*um grupo de educação antirracista que dá formação para escolas além de outros espaços, principalmente com relatos de práticas aplicadas em sala de aula, para abrir possibilidades para que outros colegas se sintam confortáveis e apropriados para trabalhar o tema [...]*” (2016, Q127). Outras participantes integram movimentos sociais que lutam pela questão agrária, contra o latifúndio e o agronegócio; outras/os forjam-se como lutadoras sociais desde os

movimentos estudantis. Em linhas gerais, notadamente a concepção política do e no trabalho coloca a pedagogia como luta social. Aqui, aparece uma questão importante: a inserção nos movimentos sociais populares tem sido fundamentais na história do Brasil para a implementação de políticas públicas para a educação e saúde públicas. E, a educação anti-racista tem em sua gênese, a problematização dos abismos da desigualdade no país, pois, como refere Silveira (2017) em trecho já citado anteriormente, “no mercado de trabalho, a boa aparência tem cor”.

Ser pedagogo é estar profundamente comprometido com a formação de seres humanos autônomos e críticos de sua realidade, de transformadores sociais que questionem a ordem pré-estabelecida e os limites que venham a enfrentar na busca por seus ideais. (2016, Q198). Neste aspecto, conforme expressa Triviños, essas educadoras/es se comprometem com a *agonia* de seu tempo,

as entidades de classe dos(as) educadores(as) canalizam essa luta. E essa luta não é fácil, porque além de enfrentar a falta de consciência social dos grupos governantes, devem também conviver, e vencer, a apatia de pequenos setores de educadores(as), que já estão acostumados, depois de experimentar rotineiros períodos históricos de indiferença dos governos, e de relativas vitórias dos organismos de classe do magistério, a viver à beira da pobreza (TRIVIÑOS et al, 2006, p. 11).

Em linhas gerais é possível encontrar dificuldades na organização coletiva. *Rose*, uma das entrevistas, expressa que muitas vezes o processo de consciência que se dá na rua, na luta em todos os espaços, na organização coletiva, se vê enfraquecido, morno, justamente por estarmos vivendo um processo de muita desesperança por parte da classe trabalhadora e até mesmo de apatia diante dos retrocessos históricos. Conforme afirma:

eu vejo que esse individualismo que a gente vai vivendo, essa mornidão, ela perpassa pela questão da não crença. Eu lido, percebo hoje na docência, percebo na educação a falta de esperança, a luta vem quando se tem esperança. A gente luta por coisas que a gente acredita que vai conseguir mudar e hoje em dia eu vejo ao contrário, eu vejo a desesperança, por que fazer isso se não vai dar certo. Por que a gente vai pra lá, depois é só a gente lá na rua, porque a gente? Então, essa individualidade vem em função disso. E eu vejo o nosso grande desafio, seja sindicato, educação, escola, como a gente volta a acreditar, ou que outras lutas, que outras utopias a gente precisa colocar no lugar para continuar se movendo, para continuar lutando.⁸ (Rose. Entrevista, 2017)

O trabalho, assim como a consciência, na perspectiva abordada, não são meros reprodutores das relações vigentes. O movimento consiste, simultaneamente, em (re)produzir aspectos culturais de seu tempo e anunciar o que ainda não existe. Consideramos essa última dimensão de grande potencial e relevância, uma vez que a história, enquanto um conjunto de contradições dialéticas é um permanente processo de continuidades e rupturas.

Conforme afirma Mauro Iasi,

O amadurecimento subjetivo da consciência de classe revolucionária, dá-se de forma desigual, depende de fatores ligados a vida e a percepção singular de cada indivíduo. Coloca-se assim a possibilidade de haver uma dissonância, que pode ou não prolongar-se de acordo com cada período histórico (IASI, 1999, p. 42).

A partir da referência acima, entendemos que não há um perfil fixado da/o Pedagoga/o puramente revolucionária ou seu contrário. A prática que se objetiva no trabalho é contraditória, isso significa que ela exprime o conjunto cultural de seu tempo, considerando seus aspectos políticos, econômicos, regionais, etc. Com efeito, as concepções que emergem dessa objetividade também são contraditórias. Há pedagogas/os que apresentam um viés crítico, contudo não compreendem o debate o racismo estrutural, dada sua formação crítica (ou até mesmo marxista naquelas formações das cartilhas do MHD vistas pelos estudos soviéticos), compreendem a classe social como processo genérico e por isso, em nosso questionário, se posicionam criticamente em todos os pontos, mas são contra as cotas raciais. Isso também é comum sobre os estudos de mulheres – não é por acaso que a questão do uso do *short* na escola encontrou tanta divisão, conforme está explicitado nos resultados no subcapítulo 2.5.

Como afirma a professora Carmen Machado, orientadora desta pesquisa, alguém com base na produção de Marx, Engels e Gramsci, que negue a aprofundar os estudos das principais lutas de nosso tempo, por acreditar que elas são secundárias, “*não entendeu o método*”. Isso significa que estes autores, assim como diversas/os participantes de nossa pesquisa, buscam por meio da práxis coletiva *afrouxar o nó*, algo que nos exige estar profundamente não apenas inteirados dos debates políticos atuais, como organizados para enfrentá-los.

2.4.3 Pedagogas/os na organização sindical

O que se pretende explicar não é por que motivo o esfomeado rouba ou o explorado faz greve, mas por que motivo a maioria dos esfomeados não rouba e a maioria dos explorados não faz greve (REICH, 1972, p. 38)

No terceiro eixo de nosso questionário, perguntamos se as/os Pedagogas/os participam do sindicato, os motivos de participar ou não, tempo de participação, se já ocupou algum posto no sindicato, se já participou de algum movimento social, ONG, partido político. Essas questões objetivavam conhecer a relação da/o população pesquisada com espaços coletivos de organização social.

Este tema é aqui apresentado, tendo por entendimento que precisa (e muito) ser aprofundado. Temos por base uma indagação que vai ao encontro da questão trazida por Reich na citação inicial: o que tem acontecido com a *classe-que-vive-do-trabalho* que, mesmo diante de tantas retiradas de direitos, não tem conseguido barrar efetivamente o avanço da privatização no setor público, a naturalização da centralização da riqueza, da exploração? Apresentamos aqui, alguns aspectos gerais dos resultados. Nos dois tópicos seguintes explicitamos cada propriedade.

Da população pesquisada, 53,8% afirma participar do sindicato. Isso equivale a 119 participantes. Entre as/os participantes, a maioria, 63,9% concentra-se nos sindicatos municipais; 29,4% participam do sindicato Estadual. Apenas 5,9% afirmam participar de ambos sindicatos (municipal e estadual). Em nossa população, apenas quatorze já trabalharam no sindicato. Isso corresponde a 11,7% da população, tendo por referência os 119 participantes. Quanto à questão se já participou de movimento social, ONG, partido político, cinquenta e seis pedagogas/os afirmaram que sim. Isso corresponde a 25,3%.

Quadro 16. Pedagogas/os por participação em movimentos sociais, ONGs, associações, partidos políticos.

Tipo	Frequência	%
Movimento Estudantil / Movimento de juventude	3	5,3
Movimento Negro	2	3,5
Militante de Partido Político	17	30,3
Militância Política – não participa mais	2	3,6
Movimento sindical campo/cidade	2	3,6
Cursos populares	1	1,8
MST/Via Campesina/Pastoral da Juventude Rural/Movimento das Mulheres Camponesas/Educação do Campo/ Comunidades Eclesiais de Base	7	12,6
ONGs	7	12,6
Associação de bairro/associação cultural/trabalhadores em educação	4	7,1
Trabalho voluntário com doações/recuperação de dependentes químicos/capacitação profissional/Escoteiros (mãe de apoio)	6	10,7
Não especificou	5	8,9
Total	56	100

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Na população pesquisada, uma das participantes afirmou que não participa do sindicato por motivos de *ideologia religiosa*. Isolamos estatisticamente as/os participantes da pesquisa que afirmam praticar alguma crença ou religião e realizamos um cruzamento com a participação (ou não) do sindicato e obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 17. Pedagogas/os de acordo com crença/religião e participação sindical.

Religião/Crença	Participa do Sindicato?		Total
	Não	Sim	
Católica	11	23	34
Espírita Kardecista/Espiritualista/Simpatizante do espiritismo	20	18	38
Evangélica/Luterana Protestante/Adventista do Sétimo Dia/Cristã	18	7	25
Matriz Africana (umbanda)	4	9	13
Católica e Umbandista	0	1	1
Budismo/Meditação/Yoga/Acredita em Deus, mas não frequenta Igreja	3	4	7
Não informou	9	12	21
Total	65	74	139

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Os resultados do quadro 17 demonstram que das/os população de pesquisa que expressa participar de alguma crença/religião, entre quase todas as crenças/religiões citadas, existem participantes e não participantes de sindicatos – com exceção de uma que cita participar da *umbanda e catolicismo* e também participa do sindicato. Ressalta-se que duas crenças/religiões apresentam maior número de não participantes do que participantes do sindicato: 1) O número maior de não participantes está na categoria *Evangélica/Luterana Protestante/Adventista do Sétimo Dia/Cristã*, dos quais 72% não participam do sindicato; e 2) *Espírita Kardecista/Espiritualista/Simpatizante do espiritismo*, dois quais 52,6% das/os representantes não participam.

Desconhecemos se há alguma orientação sistemática destas crenças/religiões sobre a participação em sindicato. Entendemos que entre as diversas crenças/religiões, em cada uma delas existem diferentes correntes internas. Por isso não nos é possível realizar conclusões generalizadas que dê conta da profundidade que a questão exige. Este resultado nos remete a tese de Katiane Machado da Silva (2015), na qual a autora analisa o papel histórico que vem cumprindo a Igreja neopentecostal na reorganização das classes trabalhadoras, como espaço de educação.

A tese principal explicita que há uma conexão entre os neopentecostais e a reorganização do capital o que se materializa nas práticas educativas, pois é nelas que reside o processo educativo entre as Igrejas Neopentecostais e a produção de uma nova sociabilidade entre os sujeitos sociais no capitalismo. A Igreja teve que se reorganizar como o movimento do capital; a crise do capital também produziu uma crise na Instituição Igreja (SILVA, 2015, p. 10)

Em nossos questionários encontramos uma descrição de uma pedagoga que mantém sua fé, e enfatiza a importância da problematização. Afirma: “*Sou cristã e vou em igrejas evangélicas, sempre com o cuidado de não deixar as doutrinas do evangelho da prosperidade me influenciarem*” (2016, Q211). Ademais, entre as/os pedagogas/os que afirmam participar ou não dos sindicatos, encontramos polos contraditórios. De um lado aquelas/es que participam e veem no sindicato um espaço de organização e luta, do outro ressaltamos dois grupos: aquelas/es que não participam e aquelas/es que participam, mas tem no sindicato um mero espaço para atender suas demandas pessoais. Este aspecto será abordado no próximo ponto.

2.4.3.1 Do descrédito e a participação para “tirar dúvidas” ao “Sim. Porque gosto de lutar!”

O presente ponto tem por objetivo expor o movimento contraditório entre os tipos de participação e a não participação da população pesquisada em organizações sindicais e buscar alguns fundamentos históricos sobre este processo. No levantamento de informações, conforme referimos ao final do tópico anterior, foi possível aproximar a variável *não participantes do sindicato*, da variável daquelas/es *Pedagogas/as que dele participam* com fins burocráticos, *para encaminhar seus assuntos de interesse pessoal*. Realizamos a junção dessas variáveis tendo em vista o entendimento de que ambas se alinham, uma vez que não contribuem para a construção do sindicato como espaço coletivo e combativo na construção de políticas para a classe trabalhadora, em particular, da educação.

Iniciamos pelo polo da não participação. O eixo analítico “*não participantes*”. Com base nos 102 participantes da pesquisa que afirmam não participar do sindicato, organizamos o quadro abaixo no qual estão sistematizadas por categorias empíricas que expressam as justificativas das/os pedagogas/os para não participação.

Quadro 18. Pedagogas/os e os motivos para não participar do Sindicato.

Motivos	Frequência	%
Não participa, mas quer participar / Está iniciando na carreira.	7	6,9
Razões financeiras/desconto no salário	4	3,9
Não funciona / Não luta pela categoria / Interesse pelo poder político / Discorda da partidarização do Sindicato	45	44,1
Falta de interesse / Não tem perfil de sindicalista / Não tem necessidade / Não vê vantagem / prefere não declarar	21	20,6
Falta de tempo	5	4,9
Comodismo / Não buscou informações / Não foi convidada ou motivada	11	10,8
Não participa da gestão atual	1	1,0
Ideologia religiosa	1	1,0
Não reconhece o orientador educacional	1	1,0
Medo de perder o contrato temporário	2	2,0
Não há sindicato dos professores na cidade	4	3,9
Total	102	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Cada categoria empírica encontra seu correspondente textual, conforme pode ser visualizado no Apêndice G. Destas categorias, evidenciamos que há uma maior concentração daquelas/es que não participam porque entendem que o sindicato não *luta pela categoria* ou ainda é utilizado para interesses políticos particulares. Juntas, estas variáveis representam 64,7% da população que afirma não participar do sindicato.

Relacionamos abaixo quatro referencias que expressam tais visões:

O sindicato do meu município há anos não consegue impor as necessidades dos trabalhadores perante a prefeitura. Não penso que minha contribuição vá mudar alguma coisa. (2016, Q11)

Não participo por perceber que muitas vezes quem está a frente dos nossos interesses desconhece nossa causa. Já participei de greves, tive ponto cortado, não recebi no final do mês, mas quando percebi que o movimento do sindicato muitas vezes chegava a uma situação quase que pessoal diante do governo ou do dirigente chegando a agir até contra sua família, percebi que esta não é a educação a qual defendo ou professo. (2016, Q38)

Percebo que o Sindicato acaba lutando muitas vezes por seus próprios interesses. Acabam tomando decisões importantes sem consultar os principais interessados que somos nós. Infelizmente, percebo que muitas vezes Sindicato e Prefeitura acabam entrando em acordos favoráveis aos dois, deixando os servidores de lado. (2016, Q54)

Nunca tive interesse. (2016, Q26)

Questionamos, inicialmente, sobre o que leva as/os trabalhadoras/es a se afastarem ou nem quererem conhecer os espaços de organização coletiva da classe? As informações que obtivemos, expostas no item 2.2 sobre a burocracia e autoritarismo, revelam a perseguição política que ocorre em alguns espaços, mas se *agudiza* em certos municípios com menor população. Por isso, ao realizamos o cruzamento entre o número de habitantes e a participação sindical, a representação entre municípios acima de duzentos mil habitantes, encontra 54,7% de pedagogas/os sindicalizadas/os, e, em municípios com uma população abaixo deste número, a participação cai para 51,5%. Portanto, em nossa população este não é um eixo analítico significativo para compreendermos o fenômeno da não participação.

A ausência de participação no sindicato é um tema que merece aprofundamento analítico. Há de se salientar que além do processo histórico, cujas influências têm sua gênese na compreensão oriunda do silenciamento pela força e da marginalização dos movimentos populares durante a ditadura civil e militar no Brasil e América Latina, talvez não seja possível reduzir a este argumento a descrença e a apatia de muitas/os

educadores com relação às possibilidades de organização sindical. É possível que a compreensão deste fenômeno exija movimentos sindicais um processo de autocrítica, sobretudo daqueles que no uso desse espaço acabaram se profissionalizando a ponto de perder o diálogo com a base, e, com isso, a adesão daqueles que estariam representando.

Outra possibilidade se configurou na condição de trabalho que se objetiva de modo diferente dependendo da etapa de atuação das/os pedagogas/os, conforme abordamos no *item 2.1.3*. Entretanto, as informações sobre a participação do sindicato tanto nas/os pedagogas/os da educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, também não mostraram disparidade significativa:

Quadro 19. Etapa da Educação Básica em que trabalha e participação do sindicato

Etapa da educação básica em que trabalha	Participa do Sindicato?		Total
	Não	Sim	
Educação Infantil	27	40	67
Ensino Fundamental	50	58	108
Educação Infantil e Ensino Fundamental	10	11	21
Ensino Fundamental, EJA e/ou Ensino Médio	5	4	9
Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou EJA	2	0	2
EJA, Ensino Médio, Educação Profissional	0	5	5
Total	94	118	212 ¹⁵¹

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Passamos agora, a exposição do quadro que sintetiza a expressão das/os 119 pedagogas/os que afirmam participar dos sindicatos e seus motivos:

Quadro 20. Pedagogas/os e motivos de participação do sindicato

Motivos	Frequência	%
Ferramenta de luta/Faz parte da profissão/Assegurar direitos/Participa, mesmo com críticas a atual gestão do Sindicato	80	67,2
Função informativa: Estar por dentro do que acontece / ajuda jurídica / desconto no comércio local para sindicalizados	29	24,4
É associado/a, mas não participa ativamente	4	3,4
É sindicalizado/a, mas critica as posições do sindicato	6	5,0
Total	119	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

¹⁵¹ Este número exclui aquelas/es que estão atuando em outros setores da educação básica, da rede pública.

O quadro 20 chama a atenção para dois aspectos principais: 1) O grupo majoritário que participa do sindicato, o faz porque vê neste um espaço de luta coletiva e 2) em segundo lugar há 24,4% das/os participantes que compreendem o sindicato como um espaço de favorecimento individual. Com efeito, o que chamamos de “*Função informativa: Estar por dentro do que acontece/ajuda jurídica/desconto no comércio local para sindicalizados*” encontra correspondência textual em algumas descrições sobre os motivos da participação, como:

Mais informação e ajuda jurídica (2016, Q47)

Sendo sindicalizada fico por dentro do que tens direito. (2016, Q51)

É uma forma eficaz de obter direitos que muitas vezes nos passam despercebidos, até mesmo pela falta de conhecimento jurídico. (2016, Q100)

O sindicato serve para termos a quem recorrer e pedir auxílio quando a lei não está sendo cumprida. (2016, Q136)

Alguns comércios da cidade possuem desconto, bem como, mercados, farmácias, lojas e consultório dentário. E o sindicato disponibiliza assessoria de advocacia em casos referentes ao trabalho público (2016, Q202)

Esta perspectiva é também observada por uma das participantes da pesquisa, quando afirma:

Professores são sindicalizados, que tem lá o seu cadastro sindical. Vejo que ainda a busca pelo sindicato ela se dá muito no âmbito da necessidade pessoal, então é para ver a minha licença, para ver minha aposentadoria. Eu sinto falta às vezes de uma leitura mais coletiva sabe de que o sindicato seja algo que pensa o processo educativo que contribua, eu nunca vi por exemplo a professora reivindicar no sindicato uma maior qualidade da sala de aula, de materiais, então eu sempre vejo uma luta é papel do sindicato também esse (Rose. Entrevista, 2017)

A visão de sindicato com fins utilitaristas expressa a crise dos movimentos sindicais oriundas tanto das desmobilizações provocadas em escala mundial com a reestruturação produtiva, quanto dos processos internos de burocratização e cooptação de muitas organizações. Silva em sua pesquisa manifesta que “*a contradição permanece na tensão existente entre as trabalhadoras que não se mobilizam coletiva e*

politicamente com a categoria a qual pertencem e o sindicato imerso no imobilismo e nas perspectivas representativas, burocráticas e de participação” (2016, p. 251). Rose, expressa, ainda que

[...] gostaria que o sindicato fosse um órgão que lutasse não só pelos trabalhadores, mas pelo papel dos trabalhadores nessa função social da educação e não enxergo isso. Eu enxergo discussões muito mais voltadas pelo plano de carreira, muito mais voltadas por questões individuais que são necessárias que são fundamentais, não desfaço da causa (Rose. Entrevista, 2017)

O processo de distanciamento das/os Pedagogas/os da organização da classe trabalhadora é denominado por muitos como *despolitização*. Ocorre que desde nossa pesquisa não há despolitização, porque não é possível destituir a política do trabalho em educação. Estas análises contribuem para responsabilizar individualmente tanto as/os pedagogas/os como demais trabalhadoras/es em educação, um problema que ocorre em escala mundial. Mauro Iasi é um dos autores do campo marxista que se dedica a compreensão da temática sindical na contemporaneidade, sob uma perspectiva de classe. Conforme o autor,

O quadro contemporâneo da luta de classes coloca aos revolucionários grandes desafios. Estamos diante de um longo ciclo que resultou em um processo de transformismo, apassivamento da classe trabalhadora e recuo em sua consciência de classe que expressa uma profunda fragmentação e derrota política dos trabalhadores. (IASI, 2013, p.68)

As questões que envolvem o debate sindical tocam em maior ou menor medida nesta fragmentação e derrota política apontadas por Iasi (ibidem). Assim como a referência que fizemos a Reich, no início do tópico anterior, Iasi questiona: *“Por que a classe trabalhadora aceita como suas propostas políticas que são contrárias as de seus interesses? Por que ao invés de se mobilizar por suas próprias demandas, aceita ser dirigida no caminho da passividade e do acomodamento. Por quê?”* (IASI, 2013, p.68).

Uma das participantes de nossa pesquisa, conta que poucos dias antes de nos conceder a entrevista encontrou uma professora aposentada que afirmou: *“eu vou me dessindicalizar porque o sindicato não luta como partido comum... porque tem que ser de oposição para dar certo”*. Rose expressa um aspecto importante no relato da professora: o sindicato dos/as trabalhadores/as tem que ser de oposição para “dar certo”.

Ocorre que a flexibilização dos vínculos trabalhistas promovidos em escala mundial com a reestruturação produtiva nas décadas de 1960 e 1970, vivida mais intensivamente no Brasil a partir das políticas neoliberais de 1990, alteram as relações de trabalho e enfraquecem os processos de luta coletiva. Entretanto, como salientamos é necessária também a crítica interna, ou seja, nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Em nossa pesquisa, há relatos que expressam, principalmente nas entrevistas, o descontentamento com as direções do movimento sindical. Este descontentamento ocorre, em dois aspectos principais:

1) Nos grupos mais conservadores que, que acolhem e reproduzem acriticamente a ideologia dominante, criminalizando as organizações populares, sejam elas sindicais ou de movimentos sociais de base. Nestes grupos é possível encontrar a *deslegitimação* da política nos espaços cotidianos;

2) Nos grupos que tem um histórico de organização de luta e estão descontentes com a direção do movimento sindical quando essa acaba não confrontando os governos quando neles estão à frente seus companheiros de partido.

Tendo em vista as insatisfações do segundo grupo, conforme afirma *Rose* “*sindicato e um partido que se afinam nos ideais, às vezes os embates não são tão fortes como eram quando o sindicato era oposição do governo*” (Rose. Entrevista, 2016). Nesta perspectiva, no âmbito nacional, anos de Governo PT na Presidência da República, ainda que tenham avançado nas políticas públicas em muitos setores, a orientação em nome da *governabilidade* fez acordos que favoreceram as elites e não fizeram rupturas profundas com o neoliberalismo – e, certamente tendo em vista a divisão mundial do trabalho nem mesmo poderiam fazer. O golpe sofrido pela Presidenta Dilma demonstra não apenas a força conservadora, mas, sobretudo, a intolerância da elite brasileira, com apoio internacional, ao acesso dos mais empobrecidos às políticas públicas mínimas de saúde, educação e segurança.

No campo dos movimentos sociais populares, as políticas de distribuição de renda do Governo Lula, ao mesmo tempo em que tirou da linha da miséria em torno de 34 milhões de brasileiros, que infelizmente não mexeram na concentração da riqueza de posse da burguesia e, em alguma medida contribuiu para o apassivamento da classe trabalhadora. Conforme afirma Iasi:

O então candidato a Vice-Presidente da República, Michel Temer, ao falar para uma platéia de investidores estrangeiros dizia o seguinte: “Falo de um Brasil internamente pacificado. Se os movimentos sociais não estivessem pacificados, se os setores políticos não estivessem pacificados [...] se aqueles mais pobres não estivessem pacificados [...] isto geraria uma insegurança”. (FOLHA, 2010, p. 8). Ainda diante desta “pacificação social”, segundo o vice-presidente do Brasil, o país se torna seguro para os investimentos. Estamos pacificados. O que temos que responder é qual a base desta pacificação, em outras palavras, por meio de que processos políticos a classe trabalhadora, tão ativa no período anterior, acabou por aceitar os termos de uma “democracia de cooptação”, tal como apontava Florestan Fernandes (1975). (IASI, 2013, p.68)

Isto é um aspecto interessante e que merece maior aprofundamento em pesquisas futuras, pois, mesmo com as políticas de conciliação de classes, sem realizar rupturas profundas com o neoliberalismo, a bancada conservadora no congresso Nacional, no uso do autoritarismo que revela a gênese da vocação liberal com raízes escravistas, conforme veremos no capítulo seguinte, ainda assim, arquitetou o Golpe de Estado em 2016, para o impedimento da continuidade do Partido dos Trabalhadores na presidência. Este processo mostra a atualidade das análises de Florestan Fernandes. Em “Notas sobre o fascismo na América Latina”, Florestan aborda o uso do autoritarismo que impede o avanço da democracia. Denomina como contrarrevolucionária, as manobras realizadas com vistas de manter os privilégios da classe dominante, *“defesa da ordem e o esmagamento de toda e qualquer oposição sob o arbítrio das minorias dominantes e privilegiadas”* (p. 42).

Voltando a questão da desmobilização das/os Pedagogas/os e outros trabalhadores do setor educacional, a entrevistada *Dandara* expressa que mesmo diante das dificuldades atuais, *“a questão da organização coletiva é fundamental”*. Ela elenca aspectos relevantes que contribuem para a desmobilização: a) *“é a própria questão da tua chefe imediata estar no teu lugar e de haver esse tipo de perseguição”*; b) *“a própria condição de trabalho do professor”*, na qual relata as dificuldades de residir em um município e trabalhar em outro; c) a dificuldade de comunicação: *“O único momento em que os professores se encontram é no horário do recreio. E muitas vezes os recreios são separados, os anos iniciais num horário, os anos finais em outro”*. d) o cansaço. Expressa, ainda:

Então eu acho que esse critério das condições de trabalho instáveis que levam o professor a trabalhar em vários lugares, em municípios diferentes, com os horários apertados, com essa dificuldade do

deslocamento, isso é um fator concreto pra atrapalhar ou até pra impedir essa mobilização, esse encontro, esse diálogo entre os professores (Dandara. Entrevista, 2017)

Mesmo diante das derrotas, ameaças encontramos pelo menos 67,2% das/os pedagogas/os sindicalizadas que tem no conteúdo de sua participação a luta coletiva por melhores condições de trabalho. Nessa direção, *Carolina Maria* compreende a greve como direito:

Particpei da paralisação [...] Em ambos os dias tive que repor o "dia letivo" em um dos meus dias de planejamento ou sábado. As paralisações e as greves são fundamentais para a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Os trabalhadores têm o direito de se manifestar e devem fazer, sobretudo, nestes tempos que vivemos. Infelizmente, a secretarias e as direções parecem se apropriar tanto da lógica do mercado que não observam o caráter social e... punem e perseguem as professoras que exercem esse direito legítimo (Carolina Maria. Entrevista, 2017).

Esta compreensão se afina com o que nos diz outras/os servidoras/es públicas/os: *Porque percebi que para mudar a minha realidade na sala de aula eu precisava estar envolvida com o meu contexto, lutando, questionando, buscando no coletivo novas alternativas de resolver os engates educacionais emergentes. (2016, Q15); Acredito que é uma forma de fortalecer a categoria para lutar pelos seus direitos enquanto trabalhadores e também melhorias para a educação. (2016, Q67)*

Este entendimento da luta como processo coletivo contém, de certo modo, o embrião histórico daquilo que constitui as lutas populares, *“Porque acredito que precisamos garantir nossos direitos e avançar nas condições de trabalho e na melhoria do ensino. E isso se faz coletivamente. O sindicato é nosso espaço coletivo”*. (2016, Q43).

Participo porque são eles que nos representam. Historicamente, no Brasil, vida do professor é vida de luta por direitos, então se enfraquecermos quem nos representa, o que nos sobra? *Se não gosto do sindicato, luto para que mude, mas nunca deixo de participar.* (2016, Q127. Grifo nosso).

Entendemos que a concepção política no e do trabalho, encontra na declaração acima uma expressão potente não apenas para a pedagogia, mas nos direcionamentos da luta de classes. O movimento sindical engendra contradições históricas que estão

presentes na sociedade que o acolhe. Há disputas de projetos societários, por isso, também de projetos sindicais. Contudo, os avanços históricos dos direitos trabalhistas, mesmo no interior da sociedade de classes, não prescindem das organizações coletivas – elas são fundamentais no direcionamento político e nas disputas pelo fundo público. E, neste processo, as/os pedagogas/os da rede pública que compõem nossa população de pesquisa expressam, na sua maioria, um profundo desejo de ampliar as políticas sociais.

No próximo ponto, tratamos dos resultados de pesquisa com relação aos temas emergentes propostos em nosso questionário. Com este tópico, encerramos o primeiro conjunto de contradições que anunciam o trabalho das/os pedagogas/os como práxis política como aspecto que transversaliza a objetivação do trabalho e suas condições.

Desde criança, Fernando teve acesso à boa formação. Sua família tinha herdado bens dos avós vindos da Europa. A empregada doméstica, que também era a babá, trabalhava há anos na casa do Senhor Cardoso, pai de Fernando. Costumavam dizer que a tinham como uma filha. Tudo graças aos anos de dedicação de Maria à família Cardoso:

“– *te tratamos que nem uma pessoa da família...*”, diz o Patriarca, quando a presenteia com um *souvenir* que é dado em sinal de gratidão, por ela não voltar para casa em alguns finais de semana e dedicar-se ao cuidado de *Fernandinho*.

Tão querida a Maria... ficava longe dos próprios filhos para cuidar do *Fernandinho* e da família Cardoso. Ela que fica tranquila, porque só assim pode mandar dinheiro para a sua mãe que cuida de seu menino e, quando pode, visita-o. Leva para ele roupas e calçados que não servem mais no *Fernandinho*: “– *Às vezes fica meio grande no pé, mas a gente guarda pro ano que vem*”.

Fernando viaja, conhece o mundo sem precisar de mapas. Em dias de prova da escola, fica no quarto estudando e só é interrompido pela presença da Maria que leva suco, leite, almoço – tudo para que ele não precise gastar tempo com essas tarefas... diria... secundárias.

O jovem Cardoso cresce. Maria segue visitando o filho quando pode. Enfrenta a saudade, a *encoxada* no transporte público, o assaltante da esquina. Mas seu temor é o seu filho ser atravessado pela bala que pode cortar a parede de madeira em dias de disputa de facção do tráfico. Às vezes chora no quatinho sem luz solar, que a ela é destinado na mansão.

Nesses dias, quando seu Cardoso trouxe um daqueles *presentinhos*, perguntou à Maria sobre o menino. Ele não parecia estar muito interessado na resposta. (Sabe, aquelas perguntas que só se faz por educação?). Mas ela fez questão de responder:

“– *Está bem. Ele vai fazer vestibular esse ano*”.

“– *Ah, parabéns... mas não me diz que ele vai fazer para aqueles negócios de cotas, né?*”

“– *Não. Imagina, Seu Cardoso... meu filho não precisa disso... ele tem as mesmas chances que o seu*”. A ironia de Maria é o abismo entre aquele que do alto dos privilégios não vê o outro como gente, capaz de ler o mundo e saber que nem tudo é só questão de esforço e, a consciência histórica de uma trabalhadora.

(Elen Tavares. Escrito para todos meus alunos, filhos de Maria's. 2013)

2.5 Pedagogas/os são (des)politizadas/os? A ideologia da meritocracia

O professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, seria mais acomodável e acomodado.
(Florestan Fernandes, 1989, p. 162)

As/os pedagogas/os são despolitizadas/os? Pelo fato das/os pedagogas/os trabalharem com seguimentos de educação, que envolve, também o cuidado de crianças, significa que não entendem de política? Não entender de política é critério de despolitização? Entender de política é critério de politização? Os resultados de pesquisa expostos neste tópico *amarram* (com vistas de seu contrário, afrouxar) *o nó* daquilo que expomos na abertura deste capítulo, ou seja, o trabalho das/os pedagogas/os é uma práxis política.

Em primeiro destacamos que **conhecer ou não os temas atuais, abordados em nossa *enquete*, não destituiu o sentido político do trabalho**. Por conseguinte, estes temas foram trazidos porque constituem pautas de nosso tempo. Estão em vigor nos últimos anos – certamente se o questionário fosse elaborado na ocasião de escrita da tese (2016/2 e 2017/1), outros pontos ingressariam, sobretudo tendo a materialidade do Golpe de Estado no final de 2016. Neste ponto, temos por objetivo trazer as respostas que encontramos nos temas emergentes. À luz do conceito de *internalização* (VIGOTSKY, 1991), *senso comum* (GRAMSCI, 1999; IASI, 1999) expomos aquilo que atravessa muitas das posições políticas do e no trabalho frente a esses temas, a lógica da meritocracia – seja ela aceita, incorporada acriticamente na perspectiva que orienta o trabalho ou refutada, como ocorre na maioria dos posicionamentos das/os pedagogas/os que, em nossa metáfora *afrouxam o nó do político no trabalho*, ou seja, expressam em seus trabalhos a necessidade de inserção da pedagogia nos processos mais amplos de luta social.

Iniciando pelo primeiro aspecto, a questão “*como aprendemos?*” é tema recorrente no campo dos estudos sobre educação. Cada corrente teórica tem seus referenciais para responder com maior ou menor complexidade esta questão. Dai decorrem as metodologias de ensino, modelos de avaliação, etc¹⁵². Em coerência com nosso referencial, recorreremos a Vigotsky e a potência que vislumbramos no conceito de *internalização*. Para ele, este conceito está no fundamento das atividades humanas

¹⁵² Conforme Libâneo (1992)

“*historicamente desenvolvidas [e] constitui um aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo*”. (1991, p. 41)

A *internalização* consiste em um processo constante de subjetivação do real em movimento, por isso ela própria, a internalização, é também um constante devir. “*Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança*”. Isso significa que “*não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas*” (COLE; SCRIBNER, 1991, p.10). Conforme Vigotsky, a internalização consiste em:

a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]*

b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.*

c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. [...]. (1991, p. 41. Grifos nossos)*

Deste modo, a *internalização*¹⁵³ é um processo cuja gênese está intimamente ligada à história. Visto por esta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, mediador na objetivação a vida e uma práxis da qual se origina a subjetividade – essa operação implica a relação entre seres humanos. Por isso a internaliz(ação), a subjetiv(ação) só se realizam na historicidade. Se a *internalização* é processo constante, o que temos internalizado? Formulada de outro modo por Mészáros (2005, p. 47): *o que é que aprendemos de uma forma ou de outra?*

Cada tempo histórico encerra um conjunto de temas. Com os avanços das forças produtivas, a rede mundial de computadores, as redes sociais, tem modificado a rapidez

¹⁵³ Ao longo do trabalho usamos a *subjetivação* como sinônimo de *internalização*.

com que seus/as usuários/as o acesso a algumas informações. Não nos deteremos aqui, na questão da gênese desse processo. Ainda assim, em maio de 2017, foi divulgada a informação que a rede mundial *Facebook* chegou a 1,94 bilhão de usuários em todo o mundo no 1º trimestre de 2017¹⁵⁴. Conforme informações fornecidas pela própria empresa, no Brasil, pelo menos 102 milhões de brasileiros acessam a rede social pelo menos uma vez por mês¹⁵⁵. Se isso que anunciam é verdade, um terço da população mundial, e pelo menos metade da população brasileira possui uma conta nesta rede social. Ao mesmo tempo, 603.664.704 pessoas no mundo estão sem acesso à água potável¹⁵⁶, o que ilustra os antagonismos protagonizados pela divisão mundial da riqueza.

Sabemos que a internet é um aspecto fenomênico que oculta a exploração da força de trabalho na produção dos equipamentos que viabilizam o acesso às redes. Nosso interesse em trazer este assunto aqui é porque nos últimos anos, as redes sociais, jornais *online*, livros, teses, dissertações estão mais acessíveis aos usuários e lhes permitem opinar sobre quase tudo. E opinam, muitas vezes, sem dispor de informações mais completas sobre certas temáticas, uma vez que as internalizaram com base na experiência mediatizada pela grande mídia e outros fatores que, geralmente, tendem a estabelecer juízos de valor com base na aparência fenomênica das coisas.

Com base em alguns temas que circularam as redes sociais nos últimos três anos, pelo menos, fizemos assertivas para mapear as concepções das/os pedagogas/os frente a pontos que permeiam a realidade social vigente e são expressões de algumas lutas históricas, tanto no campo das tendências políticas de esquerda¹⁵⁷ (como a não redução da maioria penal, por exemplo), como no campo das tendências políticas de direita (como a Lei da Escola Sem Partido).

¹⁵⁴ Informação Publicada em 4 de maio de 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/facebook-chega-a-194-bilhao-de-usuarios-em-todo-o-mundo-no-1-trimestre-de-2017.ghtml>

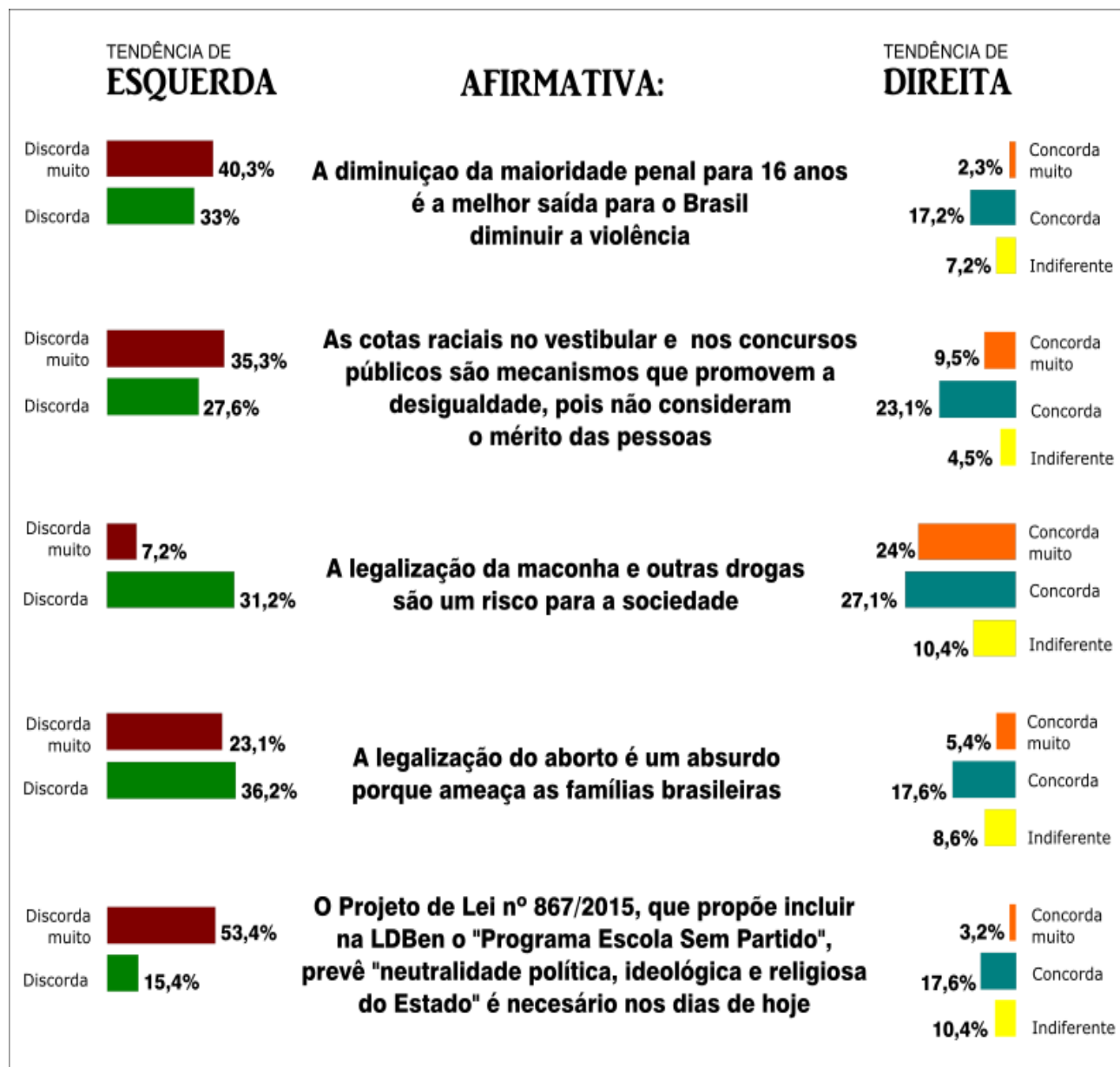
¹⁵⁵ Disponível em: < <https://www.facebook.com/business/news/102-milhes-de-brasileiros-compartilham-seus-momentos-no-facebook-todos-os-meses> >

¹⁵⁶ Disponível em: < <http://www.worldometers.info/br/> >

¹⁵⁷ Sobre a questão as perspectivas políticas de esquerda e direita há grandes polêmicas. Aqui, quando abordamos essas tendências, afirmamos o seguinte: compreendemos como tendência de esquerda, mesmo com desdobramentos internos, aquelas/es que se posicionam como anti-capitalistas, socialistas, comunistas, anarquistas, resistentes à exploração do capital sobre o trabalho. Como tendência de direita, os defensores da privatização, da manutenção do *status quo*, conservadores, reacionários, neoliberais, do capital.

Com inspiração no modelo adotado pela *Pesquisa Datafolha*, realizada nos dias 21 e 23 de junho de 2017, elaboramos as imagens¹⁵⁸ como modo apresentação de nossos resultados sobre os temas emergentes. Nele, dividimos as tendências políticas de esquerda e direita, conforme historicamente estas pautas têm encontrado maior campo de defesa.

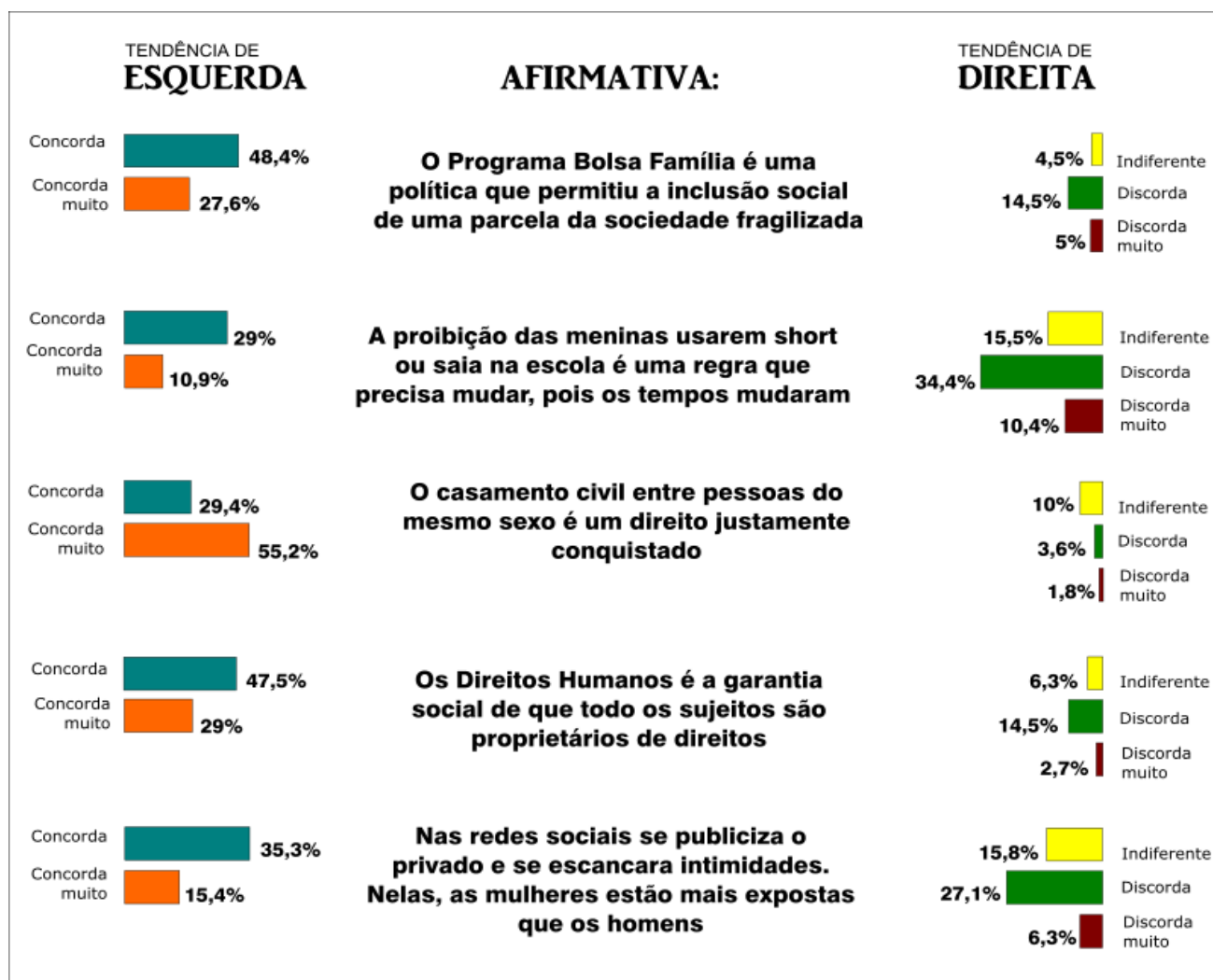
Imagem 2: Posições das/os Pedagogas/os temas emergentes I.



Fonte: A Pesquisadora, 2017

¹⁵⁸ Nossos agradecimentos à contribuição do Professor Cleiton Luiz Freitas de Oliveira na elaboração das imagens.

Imagem 3: Posições das/os Pedagoga/os temas emergentes II.



Fonte: A pesquisadora, 2017.

Ao realizamos as aproximações nas respostas, àquelas que sinalizaram como *indiferentes* frente ao tema, foram categorizadas como uma tendência de direita. Realizamos esta aproximação por compreendermos que diante das lutas que encerram os conteúdos abordados, colocar-se indiferente significa apoiar as forças conservadoras daquele tempo histórico, uma vez que a neutralidade política é uma ideologia. Referimos aqui, parte do texto de Gramsci sobre *os indiferentes*:

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca. O que acontece, o mal que se abate sobre

todos, o possível bem que um ato heróico (de valor universal) pode gerar, não se fica a dever tanto à iniciativa dos poucos que atuam quanto à indiferença, *ao absentismo* dos outros que são muitos. [...]. A fatalidade, que parece dominar a história, não é mais do que a aparência ilusória desta indiferença, deste absentismo (GRAMSCI, 1917, s/p. Grifos nossos).

Conforme já expressamos, não nos deteremos nas minúcias de cada temática neste momento. Cada uma encerra um conjunto histórico complexo. Nossos resultados sobre o posicionamento das/os pedagogas/os sobre estas questões, conforme são possíveis de ser apreciados, apontam que, em linhas gerais, a população pesquisada expressa concepções políticas que se aproximam das tendências de esquerda.

Contudo, trazemos aqui uma breve nota sobre um aspecto que, em maior ou menor grau, atravessa a maioria das temáticas acima elencadas nas questões: a meritocracia. A questão de a meritocracia ser uma ideologia das elites não é novidade. Não ocupamos nossos esforços em desnudar isso para convencer a burguesia de que usufruem de privilégios constituídos na exploração da maioria expropriada. Principalmente, porque não existe momento histórico que se tenha conhecimento que diante das desigualdades estruturais de classes, a justiça para os oprimidos tenha sido alcançada pelo convencimento dos opressores de seus privilégios.

O que nos ocupa aqui em trazer este tema para o debate, ainda que de modo modesto, é que a ideologia da meritocracia tem sido *internalizada* e naturalizada no conjunto de práticas educativas no interior na *classe-que-vive-do-trabalho*. Consideramos, evidentemente, aquilo que Marx e Engels (2006) afirmaram que as ideias dominantes de cada época são as ideias da classe dominante. Sim. A questão é: Estão as/os marxistas livres da ideologia da meritocracia?

Por que entendemos que o estudo *das concepções políticas no e do trabalho de Pedagogas/os* implica abordar este tema? 1) por mais que as professoras e professores possam ser “bons teoricamente”, **a política que orienta os seus trabalhos é um de seus fundamentos**. Em outras palavras, entendemos que o trabalho com educação, quando orientado a partir da racionalidade da meritocracia, não importa muito se em face das teorias pós-modernas, críticas ou dialéticas: **a lógica elitista do conhecimento, o trabalho se afasta das lutas populares**; 2) é preciso problematizar a racionalidade meritocrática, pois ela oculta a desigualdade sob uma aparente *igualdade formal*. Em

alguns dos resultados, nos quais as/os pedagogas/os expressam que o que falta para si e para colegas é formação teórica. Este é um princípio que precisa ser analisado com cuidado. O conhecimento, sem formação política orientada na perspectiva dos movimentos populares de resistência, é como um acúmulo enciclopédico inerte que serve, na melhor das hipóteses, para legitimar de um lado, os que conhecem e, de outro, os que nada sabem e precisam ouvir – algo já denunciado por Paulo Freire (1986).

Ao anunciarmos como questão central de nossa investigação a *práxis política*, sustentamos esta afirmativa tanto nos autores e autoras que representam a perspectiva teórica que nos sustenta, como principalmente nas informações de pesquisa que analisamos até aqui. Florestan, coloca esta questão: “*como associar educação e mudança social sem considerar que ambos são realidades políticas e que os professores são tolhidos pelos nexos profissionais e institucionais de sua carreira?*” (1989, p. 7).

Ao estudar a questão política em Gramsci, Coutinho (1992) enfatiza que “*Gramsci tende a ver todas as esferas do ser social a partir do ângulo de sua relação com a política*” (1992, p. 52). Conforme Coutinho, Gramsci usa a política em dois sentidos, um **amplo**, outro **restrito**. A concepção ampla “*o político identifica-se praticamente com liberdade, com universalidade, com toda forma de práxis que supera a mera recepção passiva [...] e se orienta conscientemente para a totalidade das relações subjetivas e objetivas*” (ibidem, p. 53). Deste modo, “*todas as esferas do ser social são atravessadas pela política*” – daí que vem a ideia de *catarse*, que indica a passagem da compreensão individualista para o ético-político – origem de novas iniciativas na direção de interesses da classe, por exemplo. ‘*Em outras palavras seria “catarístico” o processo pelo qual a classe deixa de ser um puro fenômeno econômico, graças à elaboração de uma vontade coletiva, para se tornar sujeito consciente da história*’ (idem, p. 53). No sentido restrito “*como conjunto de práticas e de objetivações que se referem diretamente ao Estado, às relações de poder entre governantes e governados*”. Enquanto a aceção ampla é *ineliminável*, a restrita é *transitória* (1992, p. 54).

Os resultados de pesquisa expostos neste primeiro conjunto de contradições fundamentais nas concepções políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública do RS, demonstram que a política ora é vivida como processo individual, ora coletivo. Por isso é possível dizer que a política transversaliza o trabalho e este é

práxis, “estamos diante da *práxis social*, cuja peculiaridade consiste, justamente, desde os gregos, em ser um tipo de ação no qual o agente, as ações e os fins são termos indissociáveis” (CHAUI, 2013, p. 122. Grifo da autora). Ambos os sentidos, trabalho e política, apresentam diferentes formas na objetivação destas concepções cuja gênese encontra-se na realidade objetiva. Por isso, passamos agora na análise do segundo grupo de propriedades as quais encerram as contradições que decorrem da materialidade apresentada.

A autoridade

Em épocas remotas, as mulheres se sentavam na proa das canoas e os homens na popa. As mulheres caçavam e pescavam. Elas saíam das aldeias e voltavam quando podiam ou queriam. Os homens montavam as choças, preparavam a comida, mantinham acesas as fogueiras contra o frio, cuidavam dos filhos e curtiavam as peles de abrigo.

Assim era a vida entre os índios onas e os yaganes, na Terra do Fogo, até que um dia os homens mataram todas as mulheres e puseram as máscaras que as mulheres tinham inventado para aterrorizá-las.

Somente as meninas recém-nascidas se salvaram do extermínio. Enquanto elas cresciam, os assassinos lhes diziam e repetiam que servir aos homens era seu destino. Elas acreditaram. Também acreditaram suas filhas e as filhas de suas filhas.

(Eduardo Galeano, 2015, p. 13)

3 VOCAÇÃO COMO OPRESSÃO E CUIDADO COMO EXPROPRIAÇÃO

O professor é fundamental no trabalho pedagógico, principalmente quando ele se enxerga como profissional e não como "cuidador". Esse pensamento ainda se difunde na sociedade. Deve não desistir das suas lutas, como a de modificar essa visão e entrar no trabalho pedagógico com o incentivo de modificar algo, transformar e se sentir parte desse processo. (2016, Q165)

Este capítulo destina-se a expor a segunda parte das propriedades das contradições fundamentais nas concepções políticas do e no trabalho das/os Pedagogas/os, com vistas de integrar-se ao capítulo anterior para atender a questão central de pesquisa. *Vocação como opressão e cuidado como expropriação* expressa o entendimento do modo pelo qual o capitalismo se apropria do trabalho das/os Pedagogas/os, na maioria, mulheres da *classe-que-vive-do-trabalho* e, entre outros aspectos, promove a ideologia que naturaliza a relação dessas profissionais com o trabalho reprodutivo.

A referência que constitui a abertura deste capítulo, expressa o incômodo que muitos/as participantes de nossa pesquisa manifestam ao terem seus trabalhos reduzidos à dimensão do cuidado. A maior representação desta crítica está naquelas/es que trabalham com a Educação Infantil, possivelmente, por se constituírem nas/os profissionais cujos trabalhos mais são atribuídos a tal dimensão.

Ao tratar da desvalorização das profissões com maior número de mulheres, Michelle Perrot (2005) expõe a teoria das esferas, mulher em espaços privados e homens em espaços públicos. Assim,

domésticas, enfermeiras, professoras foram objeto de numerosas monografias [...]. Estes estudos permitiram compreender melhor os mecanismos de construção das profissões chamadas “femininas”, quase sempre desvalorizadas tanto em prestígio quanto no salário: a insidiosa questão das qualidades “inatas” que disfarça as qualificações adquiridas, mas, consequentemente *menos remuneradas por não serem aprendidas*. (PERROT, 2005, p. 477. Grifo nosso)

Esta ideia de que o trabalho pode ser menos remunerado porque ele não é aprendido, visto como extensão de características inatas, geralmente atribuídas ao sexo, se constitui como um argumento que mascara as relações de exploração. Sob a égide do

capitalismo, tende a justificar os baixos salários e, ideologicamente, apartar a dimensão política do trabalho. Marlete dos Anjos Silva Schaffrath expressa que

o conceito de vocação era usado como mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente. Melhor dizendo, em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família (SCHAFFRATH, idem, p. 11).

Com efeito, a concepção de trabalho como vocação para o magistério se desenvolve e veste novas roupagens na contemporaneidade, como a redução da práxis pedagógica ao *cuidado* como um fim em si mesmo, por exemplo. Esta perspectiva é combatida pelas/os participantes de nossa pesquisa. O cuidado aparece como três sentidos fundamentais: 1) quando referem-se exclusivamente às relações familiares, com o trabalho doméstico/reprodutivo, filhos, animais domésticos, plantas, etc; 2) como parte integrante do trabalho pedagógico, demonstrando que o cuidado é uma de suas dimensões, porém não a única, pois “*Enquanto pedagoga na Educação Infantil exerço várias dimensão da formação humana, desde o cuidado até o desenvolvimento da construção do conhecimento*” (2016, Q1); “*cuidados como componente da educação cotidiana*” (2016, Q46); e, por fim 3) como crítica ao modo como o trabalho das/os pedagogas/os ainda é desvalorizado e compreendido socialmente.

A naturalização do cuidado – essa ideia de que o trabalho da mulher é para cuidar – **revela uma perversidade encoberta pela ideologia que justifica a suspensão do sentido político no trabalho.** Anézia Vieiro, afirma que

No capitalismo atual com a indistinção cada vez maior entre esfera pública e privada, a redução à condição de mercadoria do trabalho feminino antes não mercantil (cuidar de idosos, educar os filhos, cozinhar, faxinar) as condições das mulheres tornam-se mais a condição de mercadoria num sentido mais profundo. (2008, p. 61)

A feminização do trabalho em educação é um processo histórico que se relaciona com aspectos mais amplos da produção social da vida, como explicita Cecília Toledo:

O que é trabalho “feminino” e “masculino” é definido a partir da necessidade do capital de auferir mais lucro e se utiliza da força de trabalho disponível, utilizando-se inclusive de suas diferenciações internas (entre sexo, idade, cor etc) para este ou aquele emprego, aumentando seu rendimento. A opressão da mulher, do negro, do imigrante tem a ver, portanto, com uma lógica superior, que determina todas as demais: a necessidade do capital de reproduzir-se continuamente. (2008, p. 50)

A perspectiva escrita por Toledo expressa uma concordância com as ideias de Michael Apple (1987) sobre o trabalho docente. Conforme o autor, o trabalho docente está historicamente situado num modo de produção, sujeito aos mesmos processos de precarização e *proletarização* presentes nos empregos assalariados.

Neste sentido, a história da feminização do magistério remete à história da contradição entre precarização e luta por melhores condições de trabalho nesse campo. Conforme Apple (1987) o desprestígio econômico da profissão, em consonância com a valorização de outros setores, fez com que os homens mudassem de profissão, abrindo espaço para que as mulheres complementassem a renda da família tendo uma segunda atividade além do cuidado com o lar: o magistério.

Marlene Ribeiro (1999) no capítulo denominado “*Entre a profissionalização e a proletarização: a feminização do magistério*” explicita:

[...] análises que focalizam a proletarização e/ou a feminização do magistério mostram que a educação, ideologicamente identificada como “missão”, “amor” e “sacerdócio”, entregue às mulheres de que alguns “cientistas” afirmam ter capacidades (cérebros menores) inferiores aos homens, têm justificado a discriminação salarial e de cargos entre os homens e mulheres. (RIBEIRO, 1999, p. 275).

Conforme a autora, ‘outra razão para que os salários pagos às mulheres sejam inferiores aos dos homens, principalmente tratando-se de professoras, é que no caso destas, os salários são “entendidos” como complementação dos ganhos do marido’ (ibidem). Ao tratar de nossa população de pesquisa, ainda que não haja diferenciação salarial entre mulheres e homens no interior da profissão, veremos adiante, a concentração maior de mulheres na educação está nos níveis que se encontram os mais baixos salários que é na Educação Básica. Por outro lado, no Brasil o Ensino Superior é masculinizado e, há, ainda, diferenciações nos modos como pedagogas e pedagogos se

relacionam com o trabalho reprodutivo/doméstico – isso repercute no modo de objetivação do trabalho, uma vez que o uso do tempo livre é explicitamente diferente entre a maioria das mulheres e homens que participam da pesquisa.

Nas descrições dos questionários encontramos: “*O salário é muito baixo. A ideia de que somos cuidadoras de crianças e a falta de uma formação continuada para todas trabalhadoras*” (2016, Q27); “*Os professores da Educação Infantil ainda são vistos apenas como cuidadores e nosso trabalho fica desvalorizado*” (2016, Q53); “*Como atendo uma turma de Berçário, muitas famílias não reconhecem o trabalho pedagógico, reduzindo-nos a cuidadoras dos seus filhos.*” (2016, Q39). Essas referências estão nos aspectos que as/os profissionais consideram negativos do trabalho como Pedagogas/os.

No questionário 66, ao se referir sobre seu descontentamento com relação ao trabalho, a Pedagoga afirma: “*Desvalorização, pois muitas vezes somos tratados como apenas cuidadores*” (2016, Q66). A crítica à redução do trabalho à condição de cuidado, tem como conteúdo a desvalorização tanto financeira (salarial), como a consideração por parte das famílias dos alunos. É difícil “*Lidar com a falta de reconhecimento de algumas famílias diante do trabalho pedagógico desenvolvido. Porque a educação infantil ainda é vista por muitas pessoas como assistencialismo o que reduz o nosso trabalho em "Cuidado"*” (2016, Q32)

O trabalho das pedagogas, quando diminuído à condição de cuidado, intencional e politicamente “despolitizado”, atende, essencialmente, dois aspectos: **a) a precarização salarial, de condições de trabalho, no uso do fundo público que reduz os investimentos em educação, sob o argumento da falta de recursos, mas que, por outro lado, isenta empresas privadas de impostos e b) desmobilização dessas trabalhadoras, uma vez que suas condições de trabalho quanto mais próximas da visão assistencialista, tanto mais dificultoso é a sua liberação para formação, hora atividade, reuniões, articulação política, etc**, como expomos no item 2.1.3. Isso, de algum modo nos dá pistas para entender a assertiva: “*A falta do cumprimento das horas planejamento pela secretaria de educação faz com que eu tenha que levar trabalho para casa e isto me sobrecarrega*” (2016, Q57).

O crescente número de mulheres que ocupam espaço no mercado de trabalho tem sido difundido¹⁵⁹ como se, juntamente a esse acesso, houvesse ascensão e nivelamento de igualdade de oportunidades para mulheres e homens. Conforme Mészáros (1999, p. 303) foi apontado pelas Nações Unidas que em 1994 que as mulheres constituíam 70% dos pobres no mundo e que a proporção com o decorrer do tempo tende a aumentar. As Nações Unidas¹⁶⁰ possuem no Brasil uma entidade dedicada a “*igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres*”. Entretanto, sua concepção de desenvolvimento está circunscrito no projeto capitalista de sociedade. Trata-se daquilo que Mészáros conceitua como *igualdade formal*, ou seja, um tipo de igualdade que exclui o questionamento sobre os processos substantivos da desigualdade e da centralização da propriedade dos meios de produção. (ibidem, p. 306).

A igualdade entre mulheres e homens, para ser realmente igualdade, necessita ser *substancial* e para essa não há saída dentro dos limites do capital (MÉSZÁROS, 1999, p. 307). Por isso, “a emancipação das mulheres não pode ser atingida sem se afirmar a demanda pela *igualdade verdadeira* que desafia diretamente a autoridade do capital, prevalecente no “macrocosmo” abrangente da sociedade e igualmente no “microcosmo” da família nuclear” (ibidem, p. 271. Grifo do autor). Por isso, o fato da mulher entrar no mercado de trabalho, não implica na sua emancipação substantiva ou uma *igualdade verdadeira*.

Com relação a objetivação do trabalho na educação, Soares expressa que esta ideia de associação de mulher com capacidade inata para o cuidado amplia-se, por sua vez, na sua inserção no magistério.

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função

¹⁵⁹ A matéria do “Pense empregos” aborda o crescimento da participação das mulheres nos conselhos empresariais. Afirma que 70% das pessoas entrevistadas concordam que este número aumentará em 2020: “Pesquisa realizada pela Accenture, consultoria global de gestão, serviços de tecnologia e outsourcing, identifica que mais de 89 % das mulheres que trabalham e um número semelhante de homens, acreditam que a construção da “Carrer Capital”, termo em inglês para aquelas habilidades diferenciadas que definem e ajudam o profissional a progredir na carreira, é a chave para o sucesso no trabalho. A pesquisa, realizada com 4,1 mil profissionais em 32 países, entre eles o Brasil, também descobriu que os profissionais aceitam as mudanças no ambiente de trabalho e estão confiantes nas suas habilidades para terem sucesso.” A reportagem naturaliza as habilidades de adaptação às “novas” condições de trabalho e as projeta em mulheres a partir de uma perspectiva justificada pelos “dotes” inerentes ao sexo. Disponível em: <http://revista.penseempregos.com.br/noticia/2014/03/pesquisa-revela-expectativas-para-as-mulheres-no-mercado-de-trabalho-4439419.html> Acesso em 10 de junho de 2015.

¹⁶⁰ Ver: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/onu-mulheres/>

materna” de cuidar de crianças; função que estaria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência. (2013, p. 250)

As autoras Z lia Demartini e Fátima Antunes, ao abordarem a história da feminiza o do magistério afirmam que:

Durante o Império, o ensino secundário era propedêutico e destinava-se àqueles que pretendiam prosseguir os estudos em nível superior, sendo que este último não era permitido às mulheres. a Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. (2002, p. 70)

Enquanto a Europa do S c. XVIII e XIX dava largos passos na consolida o do modo capitalista de produ o, no Brasil predominava o trabalho escravo e a escola era administrada pelos jesuítas. *“Os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens [...] Somente após a independência é que essa situa o começou a mudar”* (DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 69. Grifo nosso).

Durante todo o período colonial, a mulher brasileira esteve bastante afastada da escola em detrimento das atividades que lhes eram atribuídas como naturais para o seu sexo: costurar, bordar, cuidar da casa, do marido e dos filhos. Suas oportunidades de instru o se restringiam aos ensinamentos oferecidos nos conventos religiosos. (SCHAFFRATH, idem, p. 4)

A realidade acima descrita exclui o trabalho das mulheres negras e indígenas, cuja socializa o tanto no período escravista, como no pós-aboli o se constituía como luta para mudar estas condi es¹⁶¹. A autora afirma que a realidade brasileira começa a mudar a partir da metade do Século XIX *“[...] no momento em que a mulher, branca e*

¹⁶¹ Berth (2015) aponta sobre a importância de compreender que a luta por “igualdade” de direitos entre mulheres e homens, em linhas gerais, mantinha a hegemonia por direitos de mulheres brancas – uma vez que essas, apesar de sofrerem com o lugar   elas delegado na divisão sexual do trabalho, usufruíam (e usufruem ainda) dos privilégios brancos em uma sociedade racista. *“Se pararmos para pensar que, enquanto feministas brancas lutavam pelo direito ao voto e pelo direito de trabalhar fora sem autoriza o do marido, mulheres negras eram escravizadas e davam suporte para essas lutas individuais e que continuaram individuais ao longo da história do feminismo”* (BERTH, 2015, s/p). Por isso, a história da inser o das mulheres no magistério, em certos casos, silenciam este processo, abordando a *mulher*, como representativa de todas as mulheres. Entretanto, uma leitura histórica entende que esta igualdade entre mulheres mesmo no interior da *classe-que-vive-do-trabalho*   apenas aparente.

instruída fora chamada a contribuir na formação de seus filhos, futuros cidadãos dos Estados liberais, ainda que se associasse a figura feminina com a tentação e o pecado, descritos na Bíblia” (SCHAFFRATH, idem, p. 6).

Conforme Maria Inês Sucupira Stamatto (2002, p. 5) a primeira escola Normal do Brasil foi criada através do decreto de 1ª de março de 1823¹⁶², “*para instrução das corporações militares e professores que quisessem aprendê-lo*”. Nesta época, “*a formação do professor em nosso país começava exclusivamente direcionada aos homens e totalmente ligada ao exército*”.

A lei de 15 de outubro de 1827 “*Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*”. Ao mesmo tempo em que a lei possibilita a inserção das meninas na Escola e das mulheres na docência, oficializa a desigualdade quanto ao direito de estudar e lecionar. O artigo que descreve a docência a ser exercida pelos homens afirma:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827).

A docência destinada às mulheres está prevista no artigo 12:

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827).

Estes artigos demonstram que aos professores era permitido estudar e ministrar aulas nos principais campos do conhecimento científico disponíveis na época, entretanto, às mulheres era negado estudar e professorar geometria e limita o conhecimento de aritmética às quatro operações. A ênfase na economia doméstica

¹⁶² A redação integral está disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/antioresa1824/decreto-38742-1-marco-1823-567536-publicacaooriginal-90852-pe.html> Acesso em 10 de maio de 2015.

estava em concordância com compreensão de que **a mulher tinha dotes para o cuidado e não para o pensamento racional**. Questionamo-nos se as capacidades das mulheres para o cuidado e dos homens para a racionalidade eram vistas como *inatas*, por que a necessidade de restringir legalmente os estudos? Maria Arisnete Câmara de Moraes, ao analisar o acesso da mulher à leitura no Brasil do Séc. XIX expressa a importância do controle, uma vez que os homens eram tomados como “guardiões” dos bons costumes, bons costumes estes que diziam respeito ao bom comportamento das moças:

Controlar as leituras ao alcance das mulheres era uma extensão das prerrogativas masculinas na vã ilusão de controlar seus sonhos e fantasias. Esses depoimentos ressaltavam bem o papel assumido pelos pais e maridos de protetores da inteligência e da moral das mulheres. O acesso aos livros de literatura era limitado e não passava, muitas vezes, do livro de orações, que servia também de iniciador das mulheres na página impressa. (MORAIS, 1998, s/p).

Esta referência de Moraes, nos auxilia na compreensão da inserção das mulheres no magistério no Brasil, sob o controle legal do acesso das professoras ao conhecimento na área das ciências, pois “às leitoras do século XIX, conforme se pode observar, recomendava-se a prática de leituras amenas e delicadas, cujas temáticas girassem em torno de amores românticos e bem-sucedidos” (ibidem). Leonor Maria Tanuri no artigo *História da formação de professores*, publicado na Revista Brasileira de Educação, afirma que a Lei de 15 de outubro de 1827 “*pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes*”, uma vez que os estudos teóricos eram restritos e ainda restava muito da compreensão sacerdotal de educação. Deste modo, “*as primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834*” (2000, p. 63).

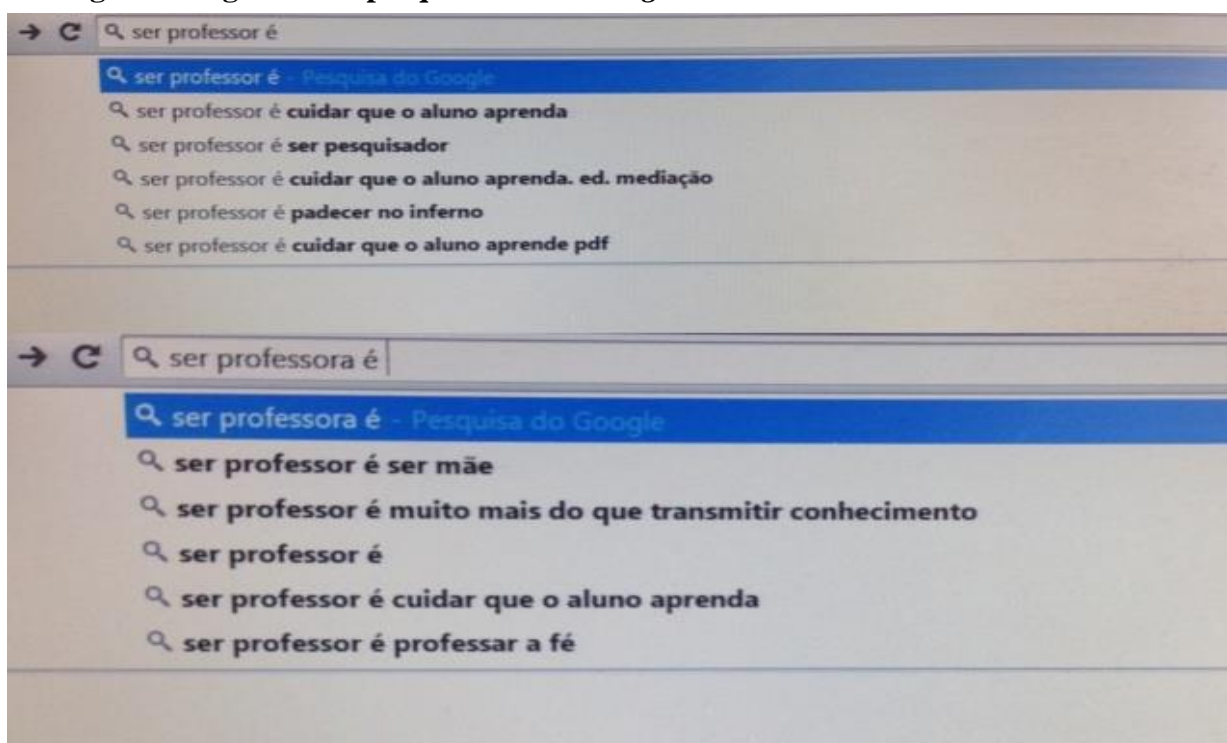
A redação da Lei de 1827 permite a diferenciação salarial, uma vez que o campo de atuação era maior para os homens, além do que o magistério por eles exercido era considerado profissão e, para as mulheres, uma extensão do lar. O ingresso da mulher no magistério traz a possibilidade de conciliar seus *dons* em dois espaços diferentes, em casa e na escola, ou seja, o trabalho doméstico/reprodutivo e o trabalho “*fora*” de casa.

Cabe salientar outro artigo da Lei de 15 de outubro de 1827: “*Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de*

seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta”. (ibidem, Lei de 15 de outubro de 1827). Nele, evidentemente, que se exprime o *nó* entre o racismo institucional, machismo e a questão de classes, principalmente porque no critério de *regularidade de conduta* abre um vasto campo para enquadrar aquelas/es que de alguma maneira feriam o *status quo* da época. Muito embora a Lei de 15 de outubro seja de quase dois séculos atrás, (cento e noventa anos) indagamos: a sociedade vigente encerra contradições não superadas daquilo que a Lei propunha?

Ao nos utilizarmos dos dispositivos de Internet para encontrar artigos relacionados ao tema de pesquisa, fomos movidas pela curiosidade de fazer um teste, tendo em vista que o site de maior acesso para pesquisa na Internet, o “Google” tende a complementar frases de acordo com as informações que dispõe. Começamos por “*Ser professora é*” e depois “*ser professor é*”. Os resultados estão na imagem a seguir:

Imagem 4. Sugestões de pesquisa do site Google. 2015



Fonte: A Pesquisadora, 2017.

Este resultado demonstra que o magistério, enquanto profissão, é socialmente reconhecido de modos diferentes para mulheres e homens, de acordo com o número de dados disponíveis no site. Enquanto o professor é associado ao cuidado com a aprendizagem, a professora, em primeiro lugar é “ser mãe” – algo citado por uma das participantes de nossa pesquisa e abordado no capítulo anterior. Deste modo,

retomamos o *nó* entre classe e sexo, uma vez que é possível precarizar os setores de trabalho com maior concentração de mulheres e utilizar os recursos (mesmo os públicos) para outros fins. É o modo que o capital encontra de auferir de forma *mediata* a exploração da força de trabalho.

Paulo Freire (2006), em *Professora Sim, Tia Não*, dedica a terceira carta do livro para discorrer sobre a questão da *Tia* e a desprofissionalização que o sentido social do termo encerra. Sob o título “*Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade*” critica a naturalização do magistério associado à espera de um casamento. O autor demonstra que a redução da profissão docente à condição de *Tia*, a qual encerra uma concepção fatalista de educação. Salienta que “*os problemas ligados à educação não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros*” (p. 51).

Os destaques de Freire complementam a ideia de Saffioti de que

a missão da mulher para o casamento e a procriação conduziu não propriamente a uma qualificação da força de trabalho feminina, mas a uma especialização que destina as mulheres das camadas intermediárias da sociedade à ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectiva de promoção (SAFFIOTI, 2013, p. 95. Grifo nosso)

É neste sentido que cabe fazer referência a Mészáros e sua a ilustre crítica ao dom, como princípio de ensino. Afirma que a educação ‘Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de *qualquer poder decisório*)’ (2005, p. 75. Grifos nossos).

Hanner expressa que o Brasil durante a metade do século XIX, viveu mudanças econômicas e sociais que provocavam alterações expressivas na vida cotidiana “*com o aumento do número de trabalhadores assalariados e, com a crescente imigração européia, a experiência nova da agricultura baseada em pequenas propriedades, na maioria das províncias do sul*” (2003, p. 68). Nesse período a economia brasileira baseava-se, ainda, no sistema de trabalho escravo e o Rio de Janeiro era a capital do império. “[...] *Poucos brasileiros tinham acesso à escola. A educação continuava limitada em grande parte aos seus bem nascidos ou mais de boa posição social e econômica*” (ibidem, p. 74-5). A desigualdade desde então já expressava a metáfora do

nó desenvolvido por Saffioti, “*De acordo com o censo de 1872, somente 19,8% dos homens e 11,5% das mulheres no país sabiam ler e escrever*” (HANNER, idem, p. 75).

O magistério, segundo Hanner, era visto como uma profissão honrosa para as mulheres, era um dos únicos trabalhos considerados dignos para que elas pudessem exercer. Mesmo com um salário inferior ao salário dos homens, o magistério era um dos modos de evitar trabalhos pesados “*exercidos pelas mulheres livres da classe pobre*” (80). O magistério “[...] *era geralmente aceito como uma extensão do tradicional papel de nutriz, num sentido amplo da mulher-mãe [...]*” (2003, p. 80). Embora a autora não trate desse tema neste capítulo, essa honra estendida ao magistério não incluía as mulheres negras, pois a essas não cabia o estereótipo de delicadeza, tampouco eram poupadas do trabalho pesado.

Ainda Hanner, (idem) ao tratar do processo histórico de feminização do magistério, afirma que: “[...] *No Rio de Janeiro, em 1872, as mulheres já constituíam um terço do professorado local. No início do século XX mais de dois terços já eram mulheres de classe média e alta como pioneiras na luta pelos direitos da mulher, e em torno de 1920, mais de três quartos*”. (2003, p. 81)

A história da feminização do magistério, como a maior parte das produções feitas por pesquisadoras/es brancos, exclui o protagonismo negro na história. Hanner, afirma que a luta pelo direito ao trabalho e ao estudo andava de mãos dadas com o abolicionismo:

As mulheres que participavam dos movimentos abolicionistas davam um novo passo fora de casa. Embora maioria se limitasse às atividades filantrópicas, algumas falavam publicamente contra a escravidão afirmando desse modo seu direito à participação no debate político (HANNER, 2003, p. 107)

Sobre a opção pelo magistério, a tese de Luís Fernando Minasi (2008) intitulada *Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica* nos expressa uma análise importante no desvelamento sobre a ideologia das escolhas individuais. O autor trabalha com relatos realizados por professoras leigas, que frequentavam o Curso de Pedagogia da FURG no município de Santa Vitória do Palmar-RS. Os trabalhos de conclusão de curso realizados pelas alunas, sob orientação das/os professoras/es da Universidade, foram analisados pelo pesquisador à luz das categorias do materialismo dialético.

Nas trajetórias narradas as escolhas da profissão como professora é descrita desde a infância, como brincadeiras, idealizando uma sala de aula, onde se assumem como professoras, com falas que expressaram o sonho, as influências de um modo geral e as condições que foram aos poucos se desenvolvendo para realizar um sonho para umas, a viabilização de sustento ou experimento para outras, ou mesmo para satisfazer as vontades dos pais. (MINASI, 2008, p. 99)

Estes relatos revelam que **a ideia de vocação é insuficiente para justificar a busca pelo magistério**, por meio de um conjunto de decisões se não delas, individualmente, proporcionados pela realidade social em que estavam inseridas. O autor afirma que tais caminhos *‘não poderiam ser os desejados, mas sim os “viáveis-possíveis”*’ (MINASI, ibidem, p. 98). Como resultado de pesquisa, explicita que a escolha livre da profissão se constitui como aparência fenomênica, pois, de modo geral, as mulheres se tornam professoras em vista das *“poucas alternativas de escolha”*. O autor expressa: *‘Mesmo que queiramos justificar nossas escolhas, como uma opção pessoal, sabemos que essa opção está enraizada das condições criadas pelo “quefazer” das pessoas’*’ (idem, p. 100), ou seja, as condições materiais de existência condicionam as demais.

Em nossa população de pesquisa, mulheres e homens, de modo geral, estão distantes da concepção de fazer Pedagogia para esperar casamento. A pedagogia aparece como uma maneira de ser profissional, especializar-se, estudar, ter sua independência financeira, etc, considerando aquilo que é apontado por Minasi (idem) sobre as condições materiais disponíveis no tempo histórico. Ainda assim, como expomos no tópico seguinte, muito embora haja avanços históricos importantes das mulheres na vida pública, no âmbito familiar, de modo geral, há poucos avanços sobre a divisão sexual do trabalho doméstico/reprodutivo.

Comumente ouvimos que o magistério é um trabalho tipicamente feminino, entretanto, ao acessar as informações disponíveis nas estatísticas brasileiras, esta afirmativa se expressa como limitada a alguns setores. Com base nos dados fornecidos pela plataforma CultivEduca, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 21. Distribuição dos docentes por sexo nas redes Federal, Estadual, Municipal e Privada em 2015. CultivEduca. UFRGS¹⁶³

Brasil	Sexo	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	Masculino	437.512 19,8%	18.331 57%	208.030 28,9%	160.826 14,2%	114.064 21,3%
Feminino	1.776.813 80,2%	13.845 43%	512.667 71,1%	975.454 85,8%	422.591 78,7%	
Total	2.214.325	32.176	720.697	1.136.280	536.655	
RS	Sexo	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	Masculino	17.341 14,1%	1.373 51,5%	8.473 17,2%	5.244 9,3%	4.651 16,5%
Feminino	105.506 85,9%	1.293 48,5%	40.925 82,8%	51.231 90,7%	23.546 83,5%	
Total	122.847	2.666	49.398	56.475	28.197	

Fonte: CultivEduca. UFRGS, 2015.

O quadro acima demonstra uma representação sobre a divisão sexual do trabalho de Professores (incluindo Pedagogo/as) na educação pública e privada no Brasil e no Rio Grande do Sul. Ao tomar as informações nele expostas, vemos que a maior presença de mulheres no magistério se constitui como uma realidade apenas na educação básica municipal, estadual e da rede privada. O ensino público Federal, justamente este em que a remuneração e as condições de trabalho são melhores, se comparado aos demais, é masculino¹⁶⁴.

A rede municipal é aquela que tem menos homens, talvez porque de acordo com a LDBen 9.394/96, é no município, obrigatoriamente, que se oferece a Educação Infantil. O Estado tem mais homens porque tem por obrigação, de acordo com a mesma lei, de oferecer o Ensino Médio.

O quadro a seguir foi organizado com base nas informações disponíveis no Censo de 1997 e as informações nele dispostas ratificam o quadro anterior:

Quadro 22. Distribuição dos docentes por sexo nas redes Federal, Estadual, Municipal e Particular. Censo de 1997¹⁶⁵.

Local	Sexo	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Não Informado
Brasil	Masc.	227.975	5.562	122.449	55.964	41.081	2.919
	Fem.	1.386.089	4.477	687.013	508.767	167.042	18.790
RS	Masc.	13.230	456	7.164	2.422	3.004	387
	Fem.	93.890	318	48.851	32.170	11.307	2.648

Fonte: Inep, 1999.

¹⁶³ Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br>

¹⁶⁴ Cabe ressaltar que é também comum encontrarmos instituições que apesar da maioria das docentes serem mulheres, quando da presença de um homem, este assumir cargo de gestão.

¹⁶⁵ INEP, 1999. Informações disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf> Acesso em 10 de março de 2015.

De acordo com o relatório do Inep, a média salarial Federal no Brasil, em 1997, era de R\$ 1.527,01, enquanto a Municipal era de R\$ 378,67. No RS a média salarial Federal 1.733,05 e do município R\$ 468,30. (Inep, 1999, p. 117). Os valores mais recentes foram divulgados pelo Inep em 21 de junho de 2017. Com base nos valores de 2014, a média salarial municipal para 40h semanais é R\$ 3.116,35, enquanto a média do salário Federal é de R\$ 7.767,94¹⁶⁶.

Quanto à divisão sexual do trabalho, considerando as diferentes etapas da educação básica, há maior presença do trabalho de mulheres quanto mais inicial for a etapa da educação básica:

Quadro 23. Distribuição dos docentes por Nível e sexo, considerando as redes Federal, Estadual, Municipal e Privada. 2015. CultivEduca. UFRGS

Brasil	Sexo	Educação Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Brasil	Masculino	16.655 3,2%	75.525 10,2%	219.631 30,7%	205.292 39,1%
	Feminino	501.653 96,8%	662.198 89,8%	496.601 69,3%	319.581 60,9%
	Total	518.308	737.723	716.232	524.873
RS	Masculino	976 3,2%	2.687 6,8%	8.556 19,4%	8.308 27,3%
	Feminino	29.660 96,8%	37.011 93,2%	35.467 80,6%	22.085 72,7%
	Total	30.636	39.698	44.023	30.393

Fonte: CultivEduca. UFRGS, 2015.

Considerando o nível do Ensino Médio, se selecionarmos a Rede Federal no Rio Grande do Sul, há ao todo 1631 docentes, dos quais 742 são mulheres (45,5%) e 889 são homens (54,5%). Em síntese, expomos que a ideia do magistério brasileiro ser majoritariamente feminino não é de todo verdadeira, uma vez que a rede Federal possui mais homens do que mulheres, diferente das redes municipal, estadual e privada.

A inserção das mulheres no magistério, desde a Lei de 15 de outubro de 1827, expressa a realidade social na qual é forjada. A ideologia que compreende o trabalho das/os pedagogas/os como vocação, não apenas oprime as/os trabalhadoras/es por reduzi-lo à condição de cuidado, como também revela uma estratégia do estado capitalista de manter as relações de exploração. Deste modo, passamos agora a outras

¹⁶⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50471>> Acesso em 22 de junho de 2017,

propriedades que expressam o processo de exploração presentes no movimento contraditório das jornadas de trabalho.

3.1 Jornada de trabalho *real*: intensificação e polivalência

Trabalho mais de 60 horas e quando chego em casa de noite tenho que dar uma organizada na casa né..., olhar os filhos para depois me preparar para o dia de amanhã, ver a escola que vou, preparar os materiais da aula, né [...] é corrido, mas *a gente sempre dá conta*. (E11. p. 253¹⁶⁷)

Aqui falo outra vez da magia, faço de tudo um pouco arrumo a casa, lavo roupas, lavo banheiro, cozinho, lavo louças, e nos finais de semana, uma vez ou outra, faxino tudo. (2016, Q63)

A primeira referência é de uma professora que participou da pesquisa da tese de doutorado de Sônia Ribas Soares (2013), “*A Prática Social de Luta dos Trabalhadores da EJA na Rede Pública de Porto Alegre-RS*”. A entrevistada possui além da jornada de trabalho docente de 60 horas, o trabalho reprodutivo/doméstico. Em nossa pesquisa, esta materialidade não é diferente. Em linhas gerais, é possível dizer que a maioria das pedagogas trabalha exaustivamente para *dar conta* daquilo que é a elas socialmente atribuído pelo sexo, que é a *jornada formal*, pela qual recebem o salário como servidoras públicas e, na esfera doméstica, na realização de quase todo (em alguns casos, todo) trabalho reprodutivo/doméstico. A *magia*, citada na segunda referência diz respeito a “inacreditável capacidade de uma professora, que aos quase 60 anos de idade, trabalha na escola com jornada de 40 horas semanais e, apesar de morar com o filho e o marido, faz todo o trabalho doméstico”. Incrível! Que magia, não?

A *tripla jornada* é o nome dado ao processo social que sobrecarrega as mulheres na conciliação da jornada de trabalho profissional (para a qual são remuneradas pela venda da força de trabalho) e a jornada de trabalho familiar (que envolve o trabalho na esfera doméstica, cuidados com a casa, alimentação, filhos, etc). A tripla jornada nada tem de magia. É fruto de um desgaste físico e emocional estafante – algo que, em muitos casos não é reconhecido como tal, devido ao *costume* que o fenômeno da naturalização dos processos sociais ensina a obedecer por meio da ideologia. Que

¹⁶⁷ SOARES (2013)

processo social é esse que faz com que este traço “mágico” de ser polivalente seja internalizado e constitua o modo de objetivação do trabalho?

As concepções políticas nascem em um sistema profundamente desigual, com efeito, a naturalização do *cuidado* centralizado nas mulheres como maneira de manter o sistema *sociometabólico*. A ideia de que a mulher “*sempre dá conta*”, ou seja, é capaz de fazer várias coisas ao mesmo tempo, é incansável, tanto na jornada de trabalho “fora de casa”, quanto no ambiente doméstico traz em si, entre outras coisas, uma compreensão de que a mulher tem uma capacidade *inata* para realização dessas tarefas. A polivalência seria uma característica inerente ao seu sexo.

No campo de estudos marxistas, há correntes influenciadas pelo pensamento cartesiano, que ao abordar a questão do trabalho, das mulheres, do racismo, da cultura, da luta de classes tende a realizar fragmentações e hierarquizar as lutas. Isso é facilmente reconhecido nos argumentos como: *primeiro libertamos a classe trabalhadora e, sob a ditadura do proletariado, depois, vamos lutando para que haja igualdade das minorias*. Estas análises mecanicistas podem, em certa medida, acabar apresentando um estudo *ahistórico* da *luta de classes*. Isso significa ignorar que a população negra, mulheres e crianças se constituíram ao longo da história de acumulação do capital, ora em maior, ora em menor grau, fontes exorbitantes de lucro¹⁶⁸. Entendemos que esta perspectiva antidialética não é hegemônica no marxismo, mas é sobre ela que muitas críticas do pós-estruturalismo se instituem e, com efeito, acabam trazendo estas pautas (mulheres, cultura, etc.) de maneira isolada, sem, contudo, tocar na possibilidade de rompimento com o sistema *sociometabólico* do capital (WOOD; FOSTER, 1999).

Desde a perspectiva marxiana, a luta anticapitalista não pode ignorar quem compõe a *classe-que-vive-do-trabalho*. Mézáros (2002, p. 303), conforme já expressamos no item anterior, com base no relatório Organização das Nações Unidas, afirma que as mulheres constituem 70% dos pobres do mundo, e “*tem a probabilidade de atingir 75 por cento dentro de uma década, o que significa uma proporção de 3 por 1 em relação aos homens que estão entre os pobres do mundo*”. No Brasil, conforme o

¹⁶⁸ A respeito da superexploração do capital sobre mulheres e crianças destacamos Marx, Engels, Lenin (1979).

economista Marcelo Neri¹⁶⁹, 72,6% dos pobres são negros. A história da luta de classes é uma história de expropriação que encontra em determinados grupos sociais, modos de auferir maior exploração. Diante disso, como ignorar que a construção do capitalismo na América Latina se dá com a superexploração do trabalho negro? Como entender o capitalismo e seu desenvolvimento no Brasil, excluindo a questão agrária, a luta pela demarcação de terra indígena e o poder do agronegócio? Como não compreender as mediações da reprodução da força de trabalho e o papel que cumpre o trabalho doméstico nessa reprodução?

Conforme Marx (2006b), o salário é responsável pela reprodução da força de trabalho, contudo, para que um trabalhador vá ao mercado vender sua *força de trabalho* há alguém (ou ele mesmo) que lava sua roupa, que cozinha, que cuida de seus filhos, entre outras coisas. Este processo, apesar de ser invisibilizado pela ideologia dominante, é fundamental. A esfera do trabalho doméstico é um trabalho essencial para a manutenção de qualquer outro trabalho na esfera pública. **Não há reprodução da força de trabalho que prescindia do trabalho reprodutivo/doméstico.** Por isso,

as relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 109)

Com o objetivo de apreender a jornada de trabalho das/os pedagogas/os, perguntamos no questionário¹⁷⁰ sobre a carga horária (CH) na escola, se possui vínculo com escola privada e quantas escolas trabalham. Conforme já explicitamos na caracterização da população, a CH varia entre vinte e sessenta horas semanais. Há maior incidência na CH de quarenta horas semanais, que representa a jornada formal de trabalho de 65,6 % (145 participantes) da população pesquisada.

O quadro a seguir apresenta um cruzamento de informações entre a CH total de trabalho formal e o número de instituições em que trabalha a população de pesquisa.

¹⁶⁹ Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/brasil/2011/10/02/nao-nao-somos-racistas-73-dos-pobres-sao-negros>

¹⁷⁰ Ver: o questionário utilizado como instrumento de coleta de informações explicitado no capítulo um e no Apêndice A.

Quadro 24. Pedagogas/os por número de Instituições e CH de trabalho

Em quantas Instituições trabalha?	Carga Horária total de trabalho					Total
	20-25h	30h	40h	46-50h	55-60h	
Uma	30	15	92	4	4	145
Duas	0	2	44	6	7	59
Três	0	0	0	1	2	3
Uma escola e Coordenadoria/Secretaria de Educação	0	0	1	1	1	3
Escola e Ensino Superior	0	0	1	0	1	2
Somente na Secretaria/Coordenadoria de Educação/outras secretarias	1	0	7	1	0	9
Total	31	17	145	13	15	221

Fonte: A Pesquisadora, 2017.

Ao solicitarmos que as/os participantes da pesquisa nos informassem a respeito de sua rotina diária, encontramos três tipos de descrições: a) um grupo que expressa sua jornada de trabalho escolar, abordando a CH; b) um grupo que descreve o que faz na escola (semelhante a resposta sobre seu trabalho como pedagoga/o) e c) aquelas/es que descrevem sua rotina considerando os afazeres escolares e não escolares.

Trazemos aqui algumas descrições que são representativas do grupo “a” (CH nas instituições). Deste modo, na descrição sobre a rotina diária encontramos: “*Trabalho das 8h da manhã às 12h; das 13h às 17h.*” (2016, Q26); “*Trabalho das 8h às 17h, passo o dia na escola e chego em casa por volta das 18h.*” (2016, Q94); “*Diariamente das 8hs da manhã às 14hs*”. (2016, Q92). Com base nessas informações, poderíamos concluir que o trabalho inicia com a entrada das/os pedagogas/os nas instituições (Escola, Secretarias, etc) e se conclui ao término da CH para o qual são contratadas/os.

Acontece que as contradições internas nas descrições demonstrou que o trabalho começa muito antes da entrada dessas/es Pedagogas/os na escola, na Secretaria/Coordenadoria da educação, no sindicato. Essas contradições ao mesmo tempo que ocultam, revelam o contraditório do trabalho. Na referência acima, no Q92, a pedagoga afirma que trabalha *diariamente das 8 horas da manhã às 14 horas*. Essa jornada que compreende uma CH de 6 horas diárias. Entretanto, na descrição do trabalho doméstico a mesma afirma que leva, mais ou menos, seis horas por dia nas tarefas de “*Lavar roupa, fazer comida, lavar louça, limpar a casa e supermercado*” (2016, Q92). O trabalho aqui é identificado com o tempo de venda de força de trabalho (que no caso é 6 horas diárias). Todo o resto é visto como não-trabalho, pelo fato,

possivelmente de não ser remunerado – ao ignorar isso, o fato dessa trabalhadora possuir uma jornada de, pelo menos 12 horas diárias, oculta-se o processo de reprodução da força de trabalho, processo esse sem o qual o trabalho remunerado não seria possível.

A compreensão do aspecto acima mencionado é fundamental, sobretudo tratando-se de um público de pesquisa majoritariamente constituído por mulheres. Consideramos que isso é um processo social e como tal, necessita ser analisado, crítica e dialeticamente, com vias de compreender sua gênese, desenvolvimento e possibilidades de superação.

Citamos aqui, quatro respostas selecionadas pela força de representação das demais a respeito da rotina diária. No 43º questionário encontramos:

Pela manhã, fico mais função do café da manhã, almoço, preparar lanche que meu filho leva para escola, dar atenção para ele e, dependendo do tempo, fazer alguma relacionada com a limpeza e organização da casa. Ao meio dia saímos. Deixo ele na escola e vou trabalhar. Fim da tarde pego ele na escola. Brincadeira. Janta. Banho. Coloco ele pra dormir. Quando levanto (esse inverno tá muito gelado, as vezes não consigo levantar, e fico pensando que logo ele vai chorar e eu terei que voltar para cama) aproveito para terminar as tarefas do dia que ficaram por fazer (louça, roupa), encaminho alguma coisa do almoço ou faço algum lanche mais elaborado. Às vezes costuro. Outras, preparo atividades para a aula. Quando não levanto leio texto, pequenos, no celular, sobre maternidade, principalmente, sobre educação. (2016, Q43)

A descrição acima é de uma Pedagoga que reside com seu filho e mais um familiar. Trabalha em uma escola pública municipal, sua carga horária de trabalho semanal na escola é de vinte horas, em regime de concurso público. A descrição de sua rotina diária explicita que para a realização da jornada de trabalho formal como professora, existe um conjunto de outros trabalhos que criam as condições para que a sua força de trabalho se mantenha, o alimento, o cuidado com o filho (algo que historicamente tem se concentrado na mão das mulheres¹⁷¹), o preparo para as

¹⁷¹ Cabe ainda comentar que esta pedagoga critica “infantilização da mulher na pedagogia” ao se referir ao ponto de insatisfação com o curso que realizou. Ao final do questionário, em resposta à questão “tem algum assunto que te inquieta e que tu gostaria que fosse desenvolvido na escola? Por que?”, afirma que gostaria que a questão de gênero fosse mais debatida em sala de aula “não podemos continuar cheios de preconceitos e tabus em sala de aula”.

atividades da aula, a leitura, ou seja, aspectos que não estão compreendidos nas vinte horas de trabalho escolar. “*Isso dá muitas horas*”, responde essa pedagoga ao se referir ao tempo que destina diariamente para as tarefas domésticas.

A segunda descrição da rotina diária de outra pedagoga que reside com o marido diz o seguinte:

Acordo às 4h30 para organizar o dia. Saio de casa às 5h40 para ir [cita o transporte público que utiliza] para deslocar-me até a cidade de [nome da cidade em que trabalha]. Chegando lá, dirijo-me ao parágrafo para às 7h pegar o ônibus que levará [nome do local], onde fica a escola. A partir das 7h30 inicia a rotina da escola e assim até às 17h. (Manhã: 07h30 às 11h30 / Tarde: 13h às 17h). No horário do almoço organizo-me para fazer algumas leituras, algum trabalho de um novo curso, ou até mesmo dormir para recuperar a privação do sono que é muito forte com essa carga de viagens. Consigo chegar em casa às 18h40. A partir daí, lido com a demanda diária: organização da casa (lavar roupa, comida, compras, limpeza) alguma visita, estudos, e fazer nada também faz parte da rotina. (2016, Q4. Grifos nossos)

Acordar às 4h30min da manhã, deslocamento até a escola, o uso do horário do almoço para leitura/estudo/recuperação da privação do sono, o término da jornada de trabalho formal e o início das demandas diárias na “organização da casa” nos mostram a importância de não cristalizarmos a forma quarenta horas de trabalho, sem adentrarmos ao conteúdo, não apenas de como ela se objetiva, mas das condições necessárias à sua objetivação. Este aspecto também está descrito no 88º questionário, no qual a Pedagoga expressa que divide a residência com marido e filhos. Ela (a) costuma ter apenas quatro horas noturnas de sono:

Meu dia inicia às 5h - como moro em uma cidade e trabalho em outra, preciso acordar cedo-. Organizo material e lanche dos meus filhos, deixo eles prontos para a escola. Meu marido leva nosso filho mais velho para a escola. Eu saio às 6h30 de casa e deixo a nossa filha na casa dos meus pais (meu pai cuida dela pela manhã e a leva para a escola a tarde). Chego à escola da manhã às 7h20, mas início a aula às 7h45, gosto de chegar cedo, pois meus alunos também chegam cedo. A aula encerra às 11h45. Organizo minha sala e vou para a outra escola, almoço, descanso e vou para minha sala às 13h. Organizo a sala e recebo meus alunos às 13h30. A aula encerra às 17h 30, procuro sair pontualmente, pois sou eu quem busca a minha filha na escola. Passo na casa dos meus pais e pego meu filho (os dois estudam na mesma escola, mas em turnos diferentes. Quando meu pai leva minha filha a tarde, já busca meu filho). Chego em casa, faço a janta, ou meu marido faz (e já separo as viandas, minha e do meu marido). Após a

janta eu ajudo uma das crianças a fazer o dever de casa e meu marido ajuda outra. Arrumamos a casa juntos e organizamos os filhos para dormir. *Quando todos já estão deitados eu planejo as aulas*, pois prefiro planejar no silêncio (nem sempre consigo). Não temos horário certo, às vezes as crianças dormem cedo, às vezes não. *Gostaria de ter uma família de rotina organizada, mas deixo para fazer tudo depois do trabalho, isso complica nossa rotina*. Então nunca consigo dormir antes da 1h. *Meu organismo já se acostumou* com esse horário, então sinto que durmo o suficiente para acordar disposta para o outro dia. Gosto de verdade de tudo o que eu faço e me sinto privilegiada por tudo que conquistei até aqui. (2016, Q88. Grifos nossos)

Esta citação contém um conjunto de questões importantes, uma vez que manifesta aspectos sobre os modos de objetivação da vida para gerar as condições concretas da manutenção da *força de trabalho*, como Pedagoga da Educação Básica, na rede pública. É rica tanto por sua representatividade em nossa população de pesquisa que, na sua maioria, vive na busca de “*dar conta*” das tarefas do trabalho formal e na vida privada, como também pela expressão do modo como se *objetivam, internalizam* as relações no modo de produção vigente.

Neste sentido a expressão “*meu organismo já se acostumou*” ratifica a atualidade do pensamento gramsciano. Em *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (2008) demonstra os condicionamentos que a fábrica imprime no modo de vida das pessoas. Da mesma forma, a polivalência do trabalhador, preconizada a partir da reestruturação produtiva¹⁷² das décadas de 1960 e 1970, promovem mudanças tanto na flexibilização dos vínculos de trabalho, quanto na formação do trabalhador polivalente. Tudo isso vem sendo internalizado e, em maior ou menor grau, reproduzido na esfera doméstica. O *costume* presente no relato é a expressão que unifica a polivalência do trabalho e a intensificação. O *condicionamento do organismo* por sua vez é a fórmula mais elevada da subjetivação das relações de produção vigentes.

Há uma relação entre as três referências que expomos sobre as descrições da jornada de trabalho. Elas explicitam o tempo da jornada formal de trabalho nas Instituições e também parte das condições concretas para a manutenção da vida e o que inclui a reprodução da *força de trabalho*. Com efeito, nos mostram que ao tomarmos

¹⁷² No Brasil, no campo da educação, há um conjunto de pesquisas que demonstram os efeitos da reestruturação produtiva como causa fundante do realinhamento educacional nas políticas neoliberais da década de 1990: nas reformas no Ensino Médio (SUHR, 2004); nos cursos de Pedagogia (KUENZER, 2006), nas políticas educacionais (SHIROMA, 2000; PERONI, 2003).

somente a *forma* imediata de quarenta horas de trabalho semanal, não é possível compreendê-la em sua dinâmica social se não adentrarmos ao seu *conteúdo*.

É com o objetivo de compreender o movimento para mais e para menos na conciliação da vida pública e privada, do trabalho como pedagoga e na vida pessoal que tratamos da *jornada real de trabalho*. Tal aspecto nos foi possível apreender mediante a análise das contradições internas do processo pesquisado. Muito embora a jornada de trabalho seja apresentada com regime de vinte, quarenta, sessenta horas, há muito invisibilizado, não remunerado, mas que, em certas circunstâncias contribui para a estafa das/os pedagogas/os. Sobre esse aspecto, uma das participantes da pesquisa afirma: “*gostaria muito de ter a hora atividade na escola estadual, sinto muito ter que planejar, corrigir materiais aos finais de semana*” (2016, Q76) e outra coloca como problema “*carga horária exaustiva (se fosse só na escola, mas sempre temos que levar serviço para casa) [...]*” (2016, Q104). Isso que ambas se referem apenas ao trabalho extra *da escola* que levam para os lares, tais como planejamento, elaboração e correção de materiais, etc.

A quarta referência sobre a descrição da rotina diária é de um Pedagogo que reside com sua mãe: “*A minha rotina diária é levantar cedo às 6:30 da manhã, de segunda à sexta. Entro na escola às 8:00 e saio às 12:00. Tenho um intervalo de 1 hora para descanso e o almoço. Pela tarde, começo às 13:00 e termino às 17:00*” (2016, Q164), afirma. Este Pedagogo trabalha formalmente quarenta horas por semana, assim como boa parte de suas colegas de profissão, entretanto, diferente da maioria de suas colegas, afirma que se envolve com trabalhos domésticos apenas nos finais de semana.

O resultado das informações coletadas, analisadas e sistematizadas demonstra que há diferenças substanciais nas jornadas de trabalho entre Pedagogas, mulheres que possuem maior responsabilidade trabalho doméstico/reprodutivo e a aqueles/as que residem com pelo menos uma mulher (seja a mãe, esposa, irmã, namorada, etc.), de modo geral apresentam uma jornada de trabalho real menor, do que o primeiro grupo. Isso ocorre até mesmo em residências onde vivem dois homens, muitas vezes há uma diarista ou trabalhadora doméstica para dar conta dessas tarefas, mais uma vez retomando a centralidade da mulher para tais trabalhos. Em residências onde vivem duas ou mais mulheres, em nossa pesquisa, de modo geral as participantes afirmam que dividem igualmente as tarefas.

Nossa pesquisa se alinha à tese de doutorado da professora Sônia Ribas Soares (2013) sobre as trabalhadoras docentes na rede pública de Porto Alegre. A jornada de trabalho das professoras, de modo geral, compreende tanto o trabalho produtivo, quanto o reprodutivo. Sobre a questão da *divisão técnica do trabalho* e seu modo de objetivação, no interior da classe trabalhadora – da qual pertence nossa população de pesquisa – a divisão técnica do trabalho tem concentrado certos trabalhos na *força de trabalho feminina*. Na descrição da rotina diária do Pedagogo, por exemplo, o almoço surgiu ali. Certamente alguém o fez. Desconsiderar isso (quem o fez) é ocultar a relação social de produção que permite a alguns mais tempo (diário) para outras atividades, enquanto outras, no entanto, estendem sua jornada real à doze, quatorze, até vinte horas/diárias de trabalho.

Na história da apropriação da força de trabalho pelo capital nos Séculos XVIII e XIX, como já desvelou Marx, a jornada de trabalho possui um limite de 24 horas. O aumento da jornada de trabalho de dezesseis para dezoito horas, e daí por diante, encontrava limites intransponíveis dentro das 24 horas possíveis. A maquinaria a vapor inaugura um novo tipo de possibilidade, ou seja, além de retirar do trabalhador o ritmo da produção, possibilita a *intensificação* do trabalho – uma mesma jornada é capaz de produzir mais coisas. A isso Marx deu o nome de *mais-valia relativa*, ou seja, a *subsunção formal* (pela mais valia absoluta) dá lugar à *subsunção real* do trabalhador (pela extração da mais valia relativa) (ROMERO, 2005).

A intensificação ocorre quando em uma mesma jornada de trabalho, os trabalhadores são capazes de produzir mais valores de uso – “*o tempo para repor a força de trabalho tende a diminuir*” (ALVES; JACKSON FILHO, 2017, p. 22). Em “*O processo de produção do capital*”, Marx demonstra que a questão da jornada de trabalho, sua luta para aumento e diminuição “*é o resultado de uma luta multissecular entre o capitalista e o trabalhador*” (2010, p. 312-3), uma vez que há um antagonismo entre os interesses de classe. Esta luta, conforme Marx apresenta “*duas tendências opostas*”. O autor demonstra essas tendências a partir dos estudos dos estatutos de trabalho dos ingleses no séc. XIV até a metade do XVIII. Segundo ele, “*enquanto a legislação fabril moderna reduz compulsoriamente a jornada de trabalho, aqueles estatutos procuram prolongá-la coercitivamente*” (idem, p. 313).

É interessante observar os movimentos históricos expostos por Marx (2010), pois demonstram que, ao mesmo tempo que haviam avanços conquistados pelos

trabalhadores, no sentido de limitar um pouco mais o capital e sua ânsia de exploração, sobretudo do trabalho dos menores de 13 anos, a lei, tratava de flexibilizar e concedia espaço ao capital. E, tão logo a idade dos meninos se tornou um empecilho à exploração, o movimento dos fabricantes “*intimidou tanto o governo que este, em 1835, propôs reduzir o limite da infância de 13 para 12 anos*” (p. 323). Essa realidade se faz presente no Brasil com os anseios de diminuição da maioridade penal de 18 para 16 anos, cuja implicação não é apenas o aumento da população carcerária, mas a possibilidade de privatização desse “serviço” e ampliação dos lucros.

Ao tomarmos como referência o *Americanismo e Fordismo* de Gramsci (2008) entendemos que o sistema produtivo transcende a produção fabril e cria modos de vida que incorporam os costumes de modo de produção. Com efeito, a intensificação do trabalho chega à esfera doméstica e no uso dos eletrodomésticos, tais como máquinas de lavar, secar, produtos de limpeza e outros que diminuem o tempo destinado para tarefas.

O avanço das forças produtivas criou, metaforicamente, a “maquinaria a vapor” na esfera doméstica, assim, uma trabalhadora pode realizar uma maior quantidade de tarefas, com a mesma jornada de trabalho. Acontece que essas modificações não retiraram das mãos das mulheres a centralização de tais trabalhos. Sob a aparência da facilidade, **a intensificação construiu condições para que elas pudessem se tornar imediatamente e mediatamente produtivas para o capital. Imediato, porque são produtivas ao vender sua força de trabalho no setor privado e, mediatamente, porque cumprem uma função primordial que, por meio do cuidado criam as condições para a reprodução da sua força de trabalho, bem como do restante da família.**

Kuenzer (2005, p. 80) ao tratar da flexibilização do trabalho, o qual “*aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde o trabalhador cuida de várias máquinas*”, há uma intensificação do uso da força de trabalho e isso aumenta a exploração. Isso se torna evidente quando no início deste tópico, a participante de nossa pesquisa chega a mencionar a expressão “*mágica*” para expressar a surpresa de conseguir dar conta de uma série de atividades (trabalho na escola, cuidado com a família, trabalho doméstico, estudo, planejamento) em 24 horas. A *magia* da polivalência expressa o modelo toyotista. Conforme Kuenzer

substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toyotismo. (KUENZER, 2005, p. 81)

A lógica da organização toyotista está presente tanto na jornada real, sob a forma da *mágica de dar conta*, como na jornada escolar. Ao se tratar desse último aspecto, de acordo com Kuenzer o trabalho pedagógico é uma prática social, cuja finalidade articula-se “*ao processo de trabalho capitalista*” no qual há um “*disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo*” (KUENZER, 2005, p. 82). A compreensão da contradição entre a jornada formal e real não se constitui em relações isoladas entre homens e mulheres. Ela revela tanto o modo pelo qual mulheres e homens são socializados, quanto, a relação intrínseca que ambos se forjam no processo de constituição do Estado moderno.

A seguir, expomos uma propriedade do processo pesquisado que se manifestam naquilo que integra a jornada real de trabalho, o trabalho doméstico/reprodutivo.

Outra Avó

A avó de Bertha Jensen morreu amaldiçoando.

Ela tinha vivido a vida inteira na ponta dos pés, como se pedisse perdão por incomodar, consagrada ao serviço do marido e à sua prole de cinco filhos, esposa exemplar, mãe abnegada, silencioso exemplo de virtude: jamais uma queixa saíra de seus lábios, e muito menos um palavrão.

Quando a doença derrubou-a, chamou o marido, sentou-o na frente da cama, e começou. Ninguém suspeitava que ela conhecesse aquele vocabulário de marinheiro bêbado. A agonia foi longa. Durante mais de um mês, a avó, da cama, vomitou um incessante jorro de insultos e blasfêmias baixíssimas. Até a sua voz mudou. Ela, que nunca tinha fumado nem bebido outra coisa além de água ou leite, xingava com vozinha rouca. E assim, xingando, morreu; e foi um alívio geral na família e na vizinhança.

Morreu onde havia nascido, na aldeia de Dragor, na frente do mar, na Dinamarca. Chamava-se Inge. Tinha uma linda cara de cigana. Gostava de vestir-se de vermelho e de navegar ao sol.

(Eduardo Galeano, 2015)

3.1.1 Trabalho doméstico? “Difícilmente o marido *ajuda*”

Difícilmente o marido *ajuda*. Depende do dia, geralmente 1h durante a semana: varrendo a casa, lavando louça, organizando a casa. Finais de semana acaba sendo maior parte do sábado, pois além dos aspectos citados, lavo, estendo e guardo roupas (2016, Q64. Grifo nosso)

Arrumar a casa, depende do dia, tenho uma bebê, vou me organizando conforme dá. Meu marido *ajuda* nas tarefas e preparo dos alimentos (2016, Q209. Grifo nosso)

Sempre que posso *ajudo* nas tarefas domésticas. Já fiquei de responsável pelos cuidados da casa e dos filhos. As tarefas domésticas são de responsabilidade de todos, dos pais e dos filhos. (2016, Q176 Grifo nosso)

Cozinhar, varrer a casa, compras no supermercado, lavar louça, limpar o pátio, estender ou recolher as roupas. Não sei bem quantas horas, pois *tento* dividir o máximo com minha esposa, *sei que ela acaba fazendo mais que eu, por mais habilidade (já desisti de lavar as roupas desde que estraguei muitas de uma única vez...)*. Ainda não é ideal, mas estou no caminho (de acordo com ela). (2016, Q114. Grifos nossos)

A compreensão das propriedades que envolvem as *concepções políticas do e no trabalho das/os Pedagogas/os* requer apreender a contradição da *reprodução social* na vida *cotidiana* da população pesquisada, pois nela reside a objetivação do trabalho que, por sua vez encerra as relações sociais que revelam a gênese das concepções políticas.

Retomarmos aqui um ponto desenvolvido no capítulo dois: o trabalho é vital na vida humana. Todos nós vivemos do trabalho, uma vez que não somos capazes de produzir sozinhos tudo aquilo que necessitamos. A propriedade privada dos meios de produção separou brutalmente de um lado a classe produtora, que foi empobrecida nesse processo e, do outro, a classe apropriadora, enriquecida. Como explicita Mészáros (2002, p. 127), na divisão social da riqueza “*a base desta contradição é a tendência a uma crescente socialização da produção no terreno global do capital*” e a centralização da riqueza. Há uma **apropriação privada do produto do trabalho coletivo**.

Na reprodução da vida humana moderna, também, não é possível prescindir do trabalho doméstico/reprodutivo. Ele compõe de uma ou outra maneira a vida das pessoas. Angela Davis (2016) expressa historicamente como este trabalho foi sofrendo modificações de acordo com o desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista na América do Norte. A autora nos fornece ferramentas para compreender que a forma e o conteúdo do trabalho doméstico/reprodutivo são condicionados pelo

modo de produção e seu desdobramento em cada país, considerando a divisão mundial da riqueza, o papel que cada um cumpre, a cultura, a geopolítica, etc.

Conforme Maria Betania Ávila e Verônica Ferreira o trabalho reprodutivo,

também denominado como trabalho doméstico, envolve o cuidado das pessoas, a manutenção da casa, preparação dos alimentos, cuidados com saúde, enfim, um conjunto de atividades sem as quais a reprodução humana e do cotidiano não estaria assegurada (2012, p. 1)

O tempo destinado para o trabalho doméstico/reprodutivo está presente na vida da maioria da *classe-que-vive-do-trabalho*. É ele um tipo de trabalho vital reprodução da força de trabalho. De modo geral, a classe apropriadora não se envolve com estas tarefas. Ela compra a *força de trabalho* da classe expropriada para executá-las.

No interior da *classe-que-vive-do-trabalho* não é possível dizer que há homogeneidade na objetivação do trabalho doméstico/reprodutivo. **A divisão sexual do trabalho na família, sob o modo capitalista de produção cumpre um papel semelhante à divisão social do trabalho no capitalismo: a maioria dos homens se apropria dos resultados do trabalho doméstico/reprodutivo, a maioria das mulheres provê este trabalho.** Conforme afirma Engels:

Hoje, na maioria dos casos, é o homem que tem que ganhar os meios de vida, alimentar a família, pelo menos nas classes possuidoras; e isso lhe dá uma posição dominadora, que não exige privilégios legais especiais. *Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário.* (1980, p. 97. Grifo nosso)

Por isso, o trabalho assume diferentes *sentidos* de acordo com o modo de produção. Sob o capitalismo, conforme Saffioti vigora “*a persistência de sistema produtivos, já superados, em certas economias de natureza capitalista é um fator de marginalização muito mais da mulher que do homem do sistema de produção dominante*” (SAFFIOTI, 2013, p. 92).

No artigo *Trabalho reprodutivo: quem faz?* As autoras Hildete Pereira de Melo e Marta Castilho (2009, s/p) abordam o tema da divisão sexual do trabalho que historicamente, tem delegado às mulheres o trabalho reprodutivo.

Nos últimos 30 anos, houve uma crescente inserção produtiva das mulheres no mundo do trabalho fora de casa. A taxa de atividade feminina em 2005 atingiu cerca de 40%, mas esse percentual indica que há um grande contingente de mulheres que permanece fora do mercado de trabalho: mais de 37 milhões de mulheres com mais de 10 anos de idade permanecem em suas casas, cuidando dos filhos, dos velhos, de familiares, dos doentes e do marido. (MELO; CASTILHO, 2009, s/p)

As autoras afirmam com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE que a pesquisa realizada com mulheres que estão inseridas no trabalho remunerado fora da esfera doméstica, ainda assim, são a grande maioria responsáveis pelo trabalho reprodutivo: o “percentual dos homens: 91% das mulheres ocupadas declararam executar tarefas domésticas para 51% dos homens” (ibidem). Conforme as pesquisadoras, quanto à jornada de trabalho reprodutivo,

o número de mulheres que declaram realizar afazeres domésticos não somente é maior do que o número de homens como também a quantidade de horas dedicadas aos afazeres é bem superior no caso feminino. Enquanto a média declarada pelas mulheres é de 20,8 horas semanais, com uma forte concentração entre 10 e 30 horas semanais, a média declarada pelos homens é de 9,1 horas, com 89% deles declarando dedicar até 20 horas de trabalho aos afazeres domésticos (Idem, s/p)

Esta realidade também se materializa em nossa pesquisa. Das/os duzentas e vinte e um/a Pedagogas/os que integram nossa população de pesquisa, apenas onze afirmaram não realizar trabalho reprodutivo/doméstico. Dessas, todas são do gênero feminino. Quando questionadas sobre quem faz o trabalho doméstico, respondem:

Quadro 25. Tarefas domésticas. Caso não realize, quem se responsabiliza por elas?

Caso não realize tarefa doméstica, quem se responsabiliza por elas.	Frequência	%
Mãe/divide com a mãe/Mora com os pais	4	36,4
Marido	2	18,2
Funcionária	4	36,4
Outros	1	9,1
Total	11	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017

Como é possível visualizar, ao responder quem realiza tais tarefas, obtivemos as respostas as quais demonstram que, mesmo quando não são as Pedagogas que realizam

este trabalho, em linhas gerais, ele é feito por mulheres (mãe, filhas, funcionárias). Não é à toa que entre 221 participantes, apenas 2 citam o marido como aquele quem faz as tarefas domésticas. Cabe explicitar que dessas últimas, inclusive, uma cita que a incumbência das tarefas domésticas estão com o marido porque ele está temporariamente desempregado. Logo, assim que retomar o trabalho, ela volta a centralizar as atividades.

Como afirmamos, o quadro 25 diz respeito somente às Pedagogas, pois dos onze Pedagogos participantes de nossa pesquisa, todos afirmam que realizam tarefas domésticas. Ao tomarmos por referência duzentas e dez Pedagogas e Pedagogos que afirmam realizar trabalho doméstico¹⁷³. O quadro a seguir foi realizado com base somente nos Pedagogos, para que tenhamos como referência o *tempo* que destinam ao trabalho doméstico/reprodutivo.

Quadro 26. Pedagogos e tempo destinado às tarefas domésticas de acordo com quem residem. 2015

*Quadro com base nos Pedagogos		Tempo que se dedica às tarefas domésticas				Total
		Nos finais de semana / Duas vezes por semana	Até 2h Diárias	De 3 às 6h Diárias	Não informou / imprecisão / não contabiliza	
Residência	Sozinho	0	0	1	2	3
	Casal	0	1	0	1	2
	Casal e filhos/as	0	0	0	1	1
	Outros agrupamentos familiares	1	3	0	1	5
Total		1	4	1	5	11

Fonte: A Pesquisadora, 2017.

Realizamos a mesma operação, tomando por referência as Pedagogas.

¹⁷³ No Apêndice H se encontra a descrição completa dos agrupamentos de acordo com o tempo destinado e as divisões sobre as quais calculamos os números representados nos quadros utilizados nestas referências.

Quadro 27. Pedagogas e tempo destinado às tarefas domésticas de acordo com quem residem. 2015

*Quadro com base nas pedagogas	Tempo que se dedica às tarefas domésticas						Total ¹⁷⁴
	Nos finais de semana / duas vezes por semana	Pela manhã / no final do dia todos os dias / e faxina no final de semana	Até 2h Diárias	De 3 a 6h Diárias	De 7 a 10h Diárias	Não informou / imprecisão / não contabiliza	
Sozinho	2	2	13	2	0	4	23
Casal	3	3	13	15	2	10	46
Casal e filhos/as	3	3	15	28	3	27	79
Residência Filhos/as / netos/as	0	3	6	5	1	7	22
Familiar e filhos/as	0	1	2	4	0	2	9
Outros agrupamentos familiares	1	4	5	3	0	7	20
Total	9	16	54	57	6	57	199

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Ao compararmos esses dois últimos quadros, quanto a *forma* veremos que o segundo apresenta mais variáveis, tanto no **modo de residência** (entre as Pedagogas há *filhos/as e netos/as e familiar e filhos*) quanto nas **horas** destinadas para as tarefas domésticas (entre as Pedagogas aparece a variável *de 7 a 10 horas diárias*)¹⁷⁵.

Ao analisarmos o *conteúdo* da comparação entre os quadros, 26 e 27 é possível compreender que “*as tarefas domésticas ainda consomem milhares de horas do ano típico de uma dona de casa*” (DAVIS, 2016, p. 213), mesmo quando se trata das Pedagogas, ou seja, trabalhadoras que não destinam seu tempo exclusivamente para o trabalho do lar. Nas descrições textuais das respostas¹⁷⁶, destacamos aqui sete respostas:

Tarefas de dona de casa. Em períodos após o trabalho formal (2016, Q211);

Dona de casa faz de tudo (2016, Q206);

Todas básicas. (2016, Q193)

Todas as tarefas de casa e dos filhos - Não tenho ideia, mas quando não estou na escola estou nestas tarefas (2016, Q204)

A todas as que compete com relação a afazeres domésticos e as faço em horário depois das aulas e aos fins de semana. (2016, Q100)

¹⁷⁴ O total de 199 significa a subtração do número onze Pedagogos e das onze Pedagogas que informaram não realizar trabalho doméstico.

¹⁷⁵ Não tivemos informações de algum dos pedagogos cuidar sozinho de filhos e netos. Algo muito comum entre as Pedagogas.

¹⁷⁶ Apêndice H.

Realizo todas dentro de uma casa depois do trabalho (2016, Q166)
 Todas as atividades de manutenção da casa. Acredito que duas horas.
 (2016, Q73)

Estas descrições revelam os papéis sociais históricos da divisão sexual do trabalho na sociedade capitalista. Se usarmos a referência de Francisco de Oliveira (2003), isso é, como *o arcaico e o moderno* se objetiva, simultaneamente, na vida das Pedagogas: ao mesmo tempo em que o moderno¹⁷⁷ mostra mulheres que conquistaram espaço no serviço público, formação em nível superior, *independência financeira*¹⁷⁸ em linhas gerais, manifestam uma tendência política de esquerda, a qual se alinha com uma visão humanista de educação e encerra, ao mesmo tempo, *o arcaico*, ou seja, a manutenção da mulher como responsável direta pelo trabalho reprodutivo/doméstico. Não é à toa que a inserção dos homens neste campo é visto como “ajuda”.

Conforme afirma Angela Davis:

Muitos homens já começaram a colaborar com as suas parceiras em casa, alguns deles até devotando o mesmo tempo que elas aos afazeres domésticos. Mas quando esses homens se libertaram da concepção de que as tarefas domésticas são “trabalho de mulher”? Quantos deles não caracterizariam suas atividades de limpeza da casa como uma “ajuda” às suas companheiras? (DAVIS, 2016, p. 225)

Em nossa referência isso é explicitamente recorrente. A *ajuda* coloca, de maneira contingencial no trabalho doméstico, a maior parte dos homens que residem com suas companheiras ou mães. Primeiro porque entende que, em essência, este trabalho seja incumbência das mulheres, por isso que quando realizam tais tarefas, a caracterizam como uma *ajuda à elas* e, segundo, porque muitas vezes eles realizam reparos na casa (relacionando a obras, construções, elétrica) e, essas tarefas são realizadas uma vez ou outra, em maior ou menor intensidade. Muito diferente do desgaste de prover limpeza de roupas, alimentação, cuidado com os filhos, cuja incidência não se dá uma vez por semana ou de vez em quando.

Nos chama atenção também que entre as Pedagogas que menos realizam trabalho doméstico/reprodutivo, encontram-se quatro grupos: a) aquelas que moram

¹⁷⁷ No sentido de modernidade – com origem na Revolução Francesa (1789)

¹⁷⁸ O *itálico* indica que aqui usamos o termo com ressalva – aquela que entende a liberdade limitada pelo nível de autonomia que se está no modo de produção.

com suas mães ou mães e pais; b) pedagogas que moram com amigas ou namoradas, companheiras, que dividem igualmente as tarefas; c) moram sozinhas e d) estão com outros agrupamentos familiares, incluindo irmãs, avós, etc.

A minha mãe, embora idosa, ainda faz muitos dos afazeres da casa. Durante a semana são tarefas mais rápidas como lavar a louça, varrer a casa e manter a casa em ordem (em torno de 2h diárias). Nos fins de semana, faço faxina geral na casa (até lavar forro, paredes, fazer pinturas, entre outros), lavo roupas e calçados, cozinho, limpo o pátio (em torno de 8h diárias). (2016, Q184)

Em casos como o acima referido, em que a/o Pedagoga/o mora com pai e mãe, visivelmente o pai está invisibilizado quando o assunto é trabalho doméstico. Dai esse trabalho passa a ser visto como *auxílio* à mãe, ou seja, o trabalho é incumbência dela, embora todos/as vivam na mesma casa.

a ideologia do século XIX estabeleceu a dona de casa e a mãe como modelos universais de feminilidade. Como a propaganda popular representava a vocação de *todas* as mulheres em função dos papéis que elas exerciam no lar, mulheres obrigadas a trabalhar em troca de salário passaram a ser tratadas como visitantes alienígenas no mundo masculino da economia pública. Fora de sua esfera “natural”, as mulheres não seriam tratadas como trabalhadoras assalariadas completas. O preço que pagavam envolvia longas jornadas, condições de trabalho precárias e salários repulsivamente inadequados. A exploração que sofriam era ainda mais intensa do que a de seus colegas homens. *Nem é preciso dizer que o sexismo emergiu como uma fonte de sobrelucro exorbitante para os capitalistas* (DAVIS, 2016, p. 231. Grifo nosso)

Em síntese, a metáfora do *ornitorrinco*, de Francisco de Oliveira traduz as relações presentes nos quadros 26 e 27. Conforme demonstra o quadro 27, as mulheres que possuem menores jornadas de trabalho doméstico são aquelas que: moram sozinhas, dividem com as mães, amigas ou namoradas e as que mais dedicam horas a essas atividades são aquelas que têm filho e marido. Os homens, ao contrário, conforme demonstra o quadro 26, que mais trabalham no âmbito da jornada doméstica (de 2 a 3 horas diárias) são os que moram sozinhos. Os que menos trabalham, ao contrário das mulheres, são os que tem esposas para trabalhar para eles. Isso não significa que este dado possa ser generalizado, contudo, esta discrepância é hegemônica em nossa

pesquisa e repercute, talvez, na possibilidade de, pelo menos dois homens, entre os onze participantes, afirmarem que em seu tempo livre costumam jogar vídeo game, estudar, pesquisar, enquanto a maioria das mulheres são consumidas pelas atividades do cuidado com a família.

Esta é uma contradição interna do fenômeno revela que a apropriação do tempo de trabalho não é o mesmo para os dois sexos, muito embora partilhem da mesma profissão. No questionário 134, a pedagoga reside com o marido e a filha, possui uma jornada formal de 40 horas semanais na escola na qual trabalha como professora. Ao abordar sua rotina, encontramos:

Sair de casa, largar a filha na creche, ir para a escola, *chegar atrasada na escola todos os dias porque a escola da filha que é municipal abre tarde*, trabalhar com as crianças a geografia e o português e trabalhar com os alunos laudados, almoçar e voltar ao trabalho com o outro [cita turma], voltar para a casa, pegar a filha na escola... (2016, Q134. Grifo nosso)

Ela relata que não participa do sindicato porque tem que pagar mensalidade e já recebe muito pouco. *Não vale a pena*. A Pedagoga não expressa quantas horas se dedica ao trabalho doméstico. Cita que as tarefas que realiza são: “*Cozinhar, lavar a louça, limpar a casa, lavar a roupa, cuidar dos cães*” (2016, Q134). No tempo livre “*Tento dormir e descansar*” (2016, Q134), afirma. A descrição de seu final de semana é: “*Limpo a casa, cuidado da filha e do marido* e descanso, pois a semana de trabalho é longo (2016, Q134. Grifo nosso).

A afirmação “*cuidado da filha e do marido*”, unida a quarta epígrafe utilizada neste subcapítulo, na qual encontramos a descrição de um Pedagogo que *tenta* dividir as tarefas. É comum (mas não natural) vermos descrições que no espaço de trabalho remunerado, emprego, os homens são vistos como responsáveis, dignos da autoridade, enquanto no espaço privado, no lar, se comportam como *infantis*, incapazes de, sozinhos darem conta das atribuições da vida privada, do cuidado, “*sei que ela acaba fazendo mais que eu, por mais habilidade* (já desisti de lavar as roupas desde que estraguei muitas de uma única vez...). Ainda não é ideal, mas estou no caminho (de acordo com ela)” (2016, Q114. Grifo nosso). Contudo, esta *habilidade* para dar conta de várias tarefas, não é algo originado pelo sexo biológico, mas uma construção social, histórica do modo como mulheres e homens são socializados desde o nascimento – muitas vezes até mesmo no ventre. De modo geral encontramos uns voltados para as

aventuras da vida pública e, outras, na melhor das hipóteses, para a tripla jornada que inclui a projeção profissional somada à manutenção das relações *arcaicas* da centralização do cuidado com a casa e os filhos¹⁷⁹.

Nestas condições, as 24 horas de um dia se tornam escassas para as Pedagogas que possuem tripla jornada *darem conta* das atividades necessárias. E isso, acaba repercutindo no cansaço, desânimo e doenças decorrentes da estafa permanente a que são condicionadas. Recentemente, em contato com um grupo de alunas que trabalham em escolas durante o dia e realizam curso noturno de Pedagogia numa Instituição Pública, soubemos, inclusive, que algumas tiveram seus casamentos interrompidos por “optarem” pelo estudo. Nesses casos, *estar 60 horas semanais fora de casa, irrita os maridos* (anotação de campo, 2016). As outras, que ainda se mantêm no casamento, por vezes passam madrugadas limpando, fazendo trabalhos do Curso de Pedagogia, planejamentos escolares e preparando as refeições da família. Elas relatam que, muitas vezes, se sentem culpadas por não dar conta de tudo que precisam.

Estes relatos, embora vindo de estudantes de pedagogia que não compõem nossa população de pesquisa, são representativos pelo fato de expressarem a concretude que mulheres da área, muitas vezes, realizam o Ensino Superior. Conforme escreve Angela Davis, muitas vezes ‘seu infinito esforço como dona de casa raramente é reconhecido no interior da família. As tarefas domésticas são, afinal de contas, praticamente invisíveis: “Ninguém as percebe, exceto quando não são feitas”’ (DAVIS, 2016, p. 225).

Esta dificuldade de dedicar-se com maior fôlego ao estudo, à pesquisa e às atividades que o Curso Superior exige, aquele tipo de acadêmico ideal (dedicado, com tempo integral) se torna mais difícil àquelas que estão condicionadas à centralização do cuidado de si e dos outros e vêm de condições empobrecidas, pois precisam conciliar a formação acadêmica e o trabalho assalariado. Talvez essa dedicação solitária ao trabalho doméstico/reprodutivo das mulheres casadas, em relações heterossexuais, com filhos, nos dê pistas para entender a divisão sexual do trabalho no interior da pedagogia, a qual, comumente delega às Pedagogas o trabalho na educação básica e aos pedagogos, o Ensino Superior.

¹⁷⁹ Também, neste caso, é usual que quando os homens que se envolvem com o trabalho reprodutivo, sejam hipervalorizados por isso, tratados como se o fato de exercer práticas básicas de paternidade ou trabalho doméstico os tornasse seres absolutamente incríveis somente pelo fato de realizarem troca de fraldas, cuidado, limpeza com a casa, etc – algo que para as mulheres é socialmente reconhecido como óbvio, mínimo.

A apropriação do tempo de mulheres e homens tem se configurado como bastante diferente, muito embora ambos integrem a *classe-que-vive-do-trabalho*. Parece-nos que talvez isso revele pistas sobre os motivos pelos quais muitos homens Pedagogos se encontrem ocupando cargos no ensino superior. O tempo para a pesquisa, dedicação aos estudos, muitas vezes, oculta todo o trabalho doméstico/reprodutivo que dá a eles condições concretas de realizar seus Cursos de Pós-Graduação com maior tranquilidade se estiverem com suas companheiras ou mães ao lado, atuando como *servas* do trabalho doméstico/reprodutivo¹⁸⁰. Neste sentido é memorável a afirmação de Explilly, ao citar um provérbio português, em *Mulheres e costumes do Brasil*: “Uma mulher já é bastante instruída, quando lê corretamente as suas orações e sabe escrever a receita da goiabada. *Mais do que isso seria um perigo para o lar*” (EXPILLY, 1935, p. 401. Grifo nosso).

Desde o Brasil colonial, o conhecimento tanto das mulheres, como da classe trabalhadora sobre sua condição, coloca risco às estruturas hierárquicas. Não porque o conhecimento em si liberta, mas pela possibilidade de luta organizada e, com ela, os saberes que engendra. “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*” afirmou Simone de Beauvoir (1960, p. 9) em sua obra *O segundo sexo* para contrapor a ideia de que a biologia feminina tudo define. Essa afirmativa, escrita no livro II, o tornou mais conhecido que o livro I, publicado em 1949 na França. Beauvoir questiona o mito da feminilidade e a subordinação da mulher ao homem.

No Brasil, em 1967, Heleieth Saffioti defende sua tese doutoral, orientada às escondidas pelo professor Florestan Fernandes, tendo em vista os anos de Ditadura Civil e Militar. A tese intitulada *A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade*, trata da mulher no conjunto de relações sociais capitalistas. A autora defende que o feminismo não é um movimento autônomo, uma vez que nasce na sociedade de classes, “Até o momento, [...] as vitórias feministas não extrapolaram os limites impostos pelo modo de produção capitalista” (2013, p. 37).

Na busca de entender a escassez de homens como Pedagogos na educação Infantil recorreremos ao livro “*Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?*” do Professor José Edimar de Sousa (2015). Fruto de sua pesquisa de

¹⁸⁰ Em muitos casos também há divisão de tarefas com companheiros, cônjuges. Esta marcação é trazida aqui para expressar que, em muitos casos, esta condição de realização de um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* é diferente de muitas mulheres que são casadas (em relações heterossexuais) e tem filhos.

mestrado, ele busca compreender como se dá o ingresso dos homens e sua trajetória profissional na docência na Educação Infantil. Seu referencial teórico-metodológico baseia-se nas teorias de gênero e das representações sociais, diferente de nossa base conceitual. Contudo, o livro apresenta informações importantes com relação a não permanência dos homens neste nível de ensino. Sua análise baseia-se em dois homens que atuam na eapa da Educação Infantil e, como um dos resultados, expressa que o “desprestígio profissional é um dos fatores que levam os homens a se afastarem da profissão” (ibidem, p. 97)

Tem-se observado também que os homens que optam pela docência na educação infantil, dificilmente, seguem carreira. Não se ouve falar de homens que tenham se aposentado como professores de educação infantil. Pelo contrário, ainda que passem algum tempo nessa função num momento oportuno encontram algum mecanismo de fuga e deixam o trabalho direto com as crianças. Geralmente direcionam-se para outros cargos nas secretarias de educação como, por exemplo, coordenação ou supervisão pedagógica. E quando atuam na docência com crianças nem sempre assumem a condução efetiva de uma turma. Engajam-se em atividades de educação física, recreação, etc. (SOUSA, 2015, p. 49).

Em nossa pesquisa, dos onze homens, apenas um atua na Educação Infantil. A investigação de Sousa apesar de abranger outros profissionais da educação e sua atuação na área de Educação Infantil e não apenas pedagogos, é notável que em muitos casos, a presença dos homens nesta etapa de educação é transitória tão logo consigam outra atividade no ramo da educação na qual haja maior valorização salarial.

Enfatizamos que a presença das mulheres no mercado, no caso das pedagogas, necessita ser compreendido no conjunto de relações de produção. As estratégias de flexibilização do trabalho atingem a esfera social, o que inclui a Educação Básica e a vida familiar. E, particularmente, a extensiva jornada de trabalho da mulher, num tempo em que a *igualdade formal* preconizada pela ampliação da presença das mulheres no mercado de trabalho capitalista encobre a *desigualdade substancial* do sistema *sociometabólico*. Isto significa que do ponto de vista marxista, não é possível sob o capitalismo, construir justiça e igualdade para todos, porque a constituição da gênese tem como fundamento a desigualdade estrutural e seu aprofundamento. (MÉSZÁROS, 2002).

Conforme Engels,

No mundo industrial, entretanto, o caráter específico da opressão econômica que pesa sobre o proletariado não se manifesta em todo o seu rigor senão quando suprimidos todos os privilégios legais da classe dos capitalistas e juridicamente estabelecida a plena igualdade das duas classes. A república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; pelo contrário, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido. De igual maneira, o caráter particular do domínio do homem sobre a mulher na família moderna, assim como a necessidade e o modo de estabelecer uma igualdade social efetiva entre ambos, não se manifestarão com toda a nitidez senão quando homem e mulher tiverem, por lei, direitos absolutamente iguais. (ENGELS, 1980, p. 97)

Em síntese, diante das condições materiais expostas, não é possível afirmar que a objetivação do trabalho como pedagoga/o é igual para mulheres e homens. O envolvimento da maioria dos homens no trabalho doméstico/reprodutivo, quando residem com suas companheiras, é visto como *ajuda* a elas. Ainda assim, esta relação não pode ser apreendida se ignorarmos o conjunto das relações sociais de produção e seu desenvolvimento. Por isso a referência aos estudos de Engels, Angela Davis e Saffioti sobre o tema, pois se a desigualdade na divisão sexual do trabalho nasce com o surgimento da propriedade privada, sua superação não pode dar-se sem a supressão das classes.

Tanto faz, como tanto fez
 se no livro de história
 a história é contada em português
 e as palavras são bem branquinhas
 que nem aquele português
 seja na escola branca ou preta

tanto faz, como tanto fez
 quinhentos e tantos anos depois
 o português é fazendeiro
 a embarcação é o estado brasileiro
 e com o trator do progresso
 mata índio aqui e ali
 ninguém vê mais índio no brasil
 a não ser os filhos branquinhos da classe média
 na escola
 no dia 19 de abril
 lembra?

you com o rostinho melado de tinta guache
 peninhas na cabeça
 preparando o disfarce
 mas essa carinha branquinha
 sem marcas na face
 não engana ninguém
 viu, seu burguês?
 tanto faz, como tanto fez
 [...]

(Pedro Bomba).

(Fragmento do Poema: *Tanto faz como tanto fez*)

3.2 O embrutecimento na objetivação do trabalho

A ignorância é planejada
 (Marlene Ribeiro)

Diante das descrições presentes nos questionários e aprofundadas nas entrevistas semiestruturadas, que descrevem a brutalidade causada pela miséria, o abandono, ausência dos pais, do poder público, a precarização em muitos sentidos da vida, escrevemos este subcapítulo que tem como objetivo realizar um exercício, ainda que modesto, de compreensão da gênese histórica dessa brutalidade.

De acordo com o entendimento de colegas professoras/es, que não participaram da população de pesquisa, não seriam as relações capitalistas responsáveis pela desigualdade, pois, conforme sua compreensão, “o capitalismo é um sistema que deu certo em muitos países. O problema é o Brasil” (Anotação de campo, 2016). Ainda

assim, algumas referências presentes nos questionários que parecem responsabilizar individualmente as famílias dos alunos pelo abandono, pela falta de regras e indisciplina expressam o mesmo sentido. Desenvolvemos este tópico com vistas a dar a isto uma resposta, pois compreendemos que tais relações, ao serem compreendidas na dinâmica social do tempo histórico, nos dão ferramentas mais precisas sobre para onde podemos direcionar nossas lutas. Abordamos alguns aspectos sobre a desigualdade estrutural que, enquanto objetividade, influenciam os modos de internalização, na qual residem as concepções políticas do e no trabalho.

A ideia de que a *ignorância é planejada* é transcrição de uma fala da Professora Doutora Marlene Ribeiro, em um Seminário Avançado que ministrou durante o 1º Semestre de 2010¹⁸¹, na qual corrobora com a ideia de que a naturalização da desigualdade é uma estratégia na manutenção e aprimoramento das diversas formas de exploração do trabalho e centralização de riqueza.

Iniciamos pelo relato de *Dircenara* que, ao responder a primeira pergunta que orientou nossa entrevista, afirmou as dificuldades com relação ao almoço na escola:

Pra almoçar, né, infelizmente ali no [nome do bairro], ali na escola onde eu trabalho, é muito complicado. O Horário de almoço é muito complicado, por que: *essas crianças, elas vem com muita fome*, muitas vezes a bolachinha, o leite que é dado às sete horas da manhã na entrada ali, não dá vencimento, não dá, e a maioria realmente ainda vai pra escola com bolsa família, [...], ainda vão pra escola por causa da comida. Então, quando chega o almoço, [...] muitas pessoas, as famílias desses alunos, eles entravam e botavam os pequenos, os menorzinhos pra ir comer junto, eu via fila assim, entrando... era um caos... era um caos... (Dircenara. Entrevista. 2017)

Dircenara explicita o “clima na hora da comida”, a escola deixava o portão aberto e na hora da refeição, como podemos ver, as mães levavam os filhos menores para se alimentar. Conforme relata, agora isso não ocorre mais. A Escola não conseguia alimentar a todos e, muitas vezes, faltava comida para os alunos. Então, resolveram isso, encostando o portão para que não entre tanta gente na hora da refeição. De todo modo, enfatiza que isso é muito triste. É triste ter que solucionar o problema da alimentação dos alunos da escola, sabendo que seus irmãos menores, que ainda não estão na escola,

¹⁸¹ No PPGEDU – TRAMSE - UFRGS.

sofrem de fome. Essa escola se encontra na periferia da cidade. Dircenara afirma ainda que “*Parece que todos os alunos negros*” daquela localidade, estão na escola em que trabalha. E todos os professores negros também. (ibidem). Ainda assim, segundo *Dircenara*, encostar o portão não foi o suficiente para resolver todas as dificuldades na hora da refeição, principalmente porque alguns alunos agredem os outros, na ânsia de comer mais e para evitar que as brigas aconteçam, ela quase nunca consegue almoçar

é inviável. Porque que é inviável? O clima, na hora da comida, assim ó, eles tem tão pouco, e perderam tanto, são tão abandonados que, chega aquele momento, eles pensam que vão ficar... que não vai ter que, sabe.... e as vezes falta mesmo, falta uma salada, por exemplo, acaba a salada. (Dircenara. Entrevista. 2017)

No questionário 185, a Pedagoga relata que muitas vezes aquilo que ocorre na localidade em que seus alunos moram, acaba afetando as aulas. Na maior parte dos relatos, a precarização, o abandono, o tiroteio.

[...] Violência presente na rotina das crianças e jovens que são refletidas no espaço da escola, nas relações interpessoais. E a incapacidade. Sentimento comum que me pega quando não consigo atingir plenamente um objetivo que eu julgava importante para algum aluno, principalmente de alfabetização dos alunos que estão na idade errada faz tempo. (2016, Q126)

O processo de construção social do Brasil tem sua gênese na colonização e o liberalismo¹⁸², que se desenvolveu nessa realidade particular algumas de suas causas. Alceu Ravanello Ferraro (2009), ao abordar as relações entre a formação do Estado liberal e os aspectos educacionais nele engendrados, considera três autores que se “*destacaram na Europa do século XVIII pelas suas posições quanto à escolaridade: Bernard Mandeville, Adam Smith e o Marquês de Condorcet*”. Este texto sinaliza dois aspectos fundamentais: o primeiro é entender que não apenas um tipo de liberalismo, e o segundo aponta para o tipo específico de liberalismo econômico que prosperou no Brasil. Entender isso é compreender a brutalidade dos caminhos da luta de classes em nosso país e, com efeito, o que gera a combinação entre exploração e opressão presentes

¹⁸² Este conteúdo teve grande contribuição nos estudos propostos nos Seminários ministrados pelo Professor Doutor Alceu Ravanello Ferraro, em 2014 e 2015. PPGEDU-UFRGS.

na vida de parte da população pesquisada e da realidade de muitos estudantes da Educação Básica, da rede pública em algumas periferias.

Bernard Mandeville (1670-1733) é o primeiro autor abordado no trabalho de Ferraro (ibidem). Mandeville é escritor da obra *A Fábula das abelhas*, obra que foi escrita por partes, entre 1705 a 1729, e o foco da atenção de Ferraro é o *Ensaio sobre a Caridade e as Escolas de Caridade* que fora incorporado à *Fábula das Abelhas* na edição de 1723, no qual consta uma efetiva defesa sobre a importância da ignorância para determinadas camadas da população, portanto, o povo não deveria ser instruído, pois se assim fosse, “*facilmente poderia se transformar em povo insatisfeito*” (FERRARO, idem, p. 312)

Adam Smith (1723-1790), escreve sua obra 53 anos após o texto de Mandeville sobre as *Escolas de caridade*. Ainda que seja liberal, Smith presencia um processo histórico que desencadeia a Revolução Industrial de modo que importa “manejar” a pobreza com o mínimo de instrução, uma vez que a indústria nascente necessitava de uma mão de obra mais “educada”, mas não além do necessário para o emprego imediato. (FERRARO, idem, p. 314)

Em *Textos sobre educação e ensino* há uma passagem onde Marx cita a concepção de Adam Smith sobre educação, que sugere “*administrar com prudência, em doses homeopáticas, a instrução elementar a expensas do Estado*” (2010, p. 202). O próprio Smith, mesmo sendo um economista político burguês reconhece o papel do idiotismo proporcionado pela divisão social do trabalho. O período histórico da manufatura já necessitava de certa formação. A completa ignorância da classe trabalhadora não contribuía para as demandas de produção da época. Era preciso saber informações mínimas para operar as máquinas e, por “mínima” se entende saber o suficiente para fazer com que o capital siga produzindo, sem modificá-lo em sua essência.

Marquês de Condorcet (1747-1794) é o terceiro autor liberal citado por Ferraro (idem, p. 319). Condorcet se chamava Jean-Antoine-Nicolas Caritat e é conhecido como o último filósofo das Luzes e o principal teórico da educação republicana. Condorcet defende a instrução igualitária para homens e mulheres. Na abordagem sobre os diferentes liberalismos, considerando Mandeville, Smith e Condorcet, Ferraro chama atenção para a constituição histórica do Brasil tendo em vista a reforma que resultou na

exclusão dos analfabetos do direito de voto (Lei Saraiva, 1881). Desta maneira, o autor afirma que “*um país agrário, latifundiário, que, até quase o final do Império, teimosamente ainda se mantinha escravocrata, dificilmente poderia ter ido além de Mandeville em assunto de educação*” (idem, p. 321).

Ferraro (idem) atenta para a importância de compreendermos a relação entre Iluminismo e educação escolar tendo em vista o controle social no Brasil, assim como em outros países colonizados, o analfabetismo, ao mesmo tempo em que convinha “*colocar barreira à participação popular em geral*”, servia como “*pretexto legitimador da exclusão do povo da cidadania*” (p. 309). Nas palavras do autor:

a lentidão com que o Brasil imperial enfrentou a questão da educação popular” e “a tomada de conhecimento do teor dos debates sobre o voto dos analfabetos travados no Brasil entre a grande maioria liberal e a pequena minoria, também liberal, que compunham a Câmara dos Deputados nos anos de 1878 a 1880 (idem, p. 308)

Em *Textos sobre educação e ensino*, Marx afirma que “*A divisão manufatureira do trabalho tem por efeito opor aos operários as forças intelectuais da produção como propriedade de outrem e poder que os domina*” e ao mesmo tempo a grande indústria cumpriu o papel de separar a ciência do trabalhador, retirar seu saber fazer e concentrar o saber da produção na máquina. Aqui, sublinha-se a divisão intelectual e manual do trabalho. (2010, p. 200)

<<A ignorância é a mãe da indústria, bem como da superstição. A reflexão e a imaginação estão sujeitas ao erro [...]. É por isso que as manufaturas prosperam mais onde se raciocina menos e onde passam bem sem a inteligência, apesar da oficina poder ser considerada como uma máquina, cujas partes são os homens.>> (MARX, ibidem, Grifo nosso)

Marx, na referência acima, demonstra uma expressiva relação com a concepção de educação presente em Mandeville: a ignorância é um terreno fértil para o controle do capital sobre o trabalho.

Alfredo Bosi (1992) expressa no ensaio “*A escravidão entre dois liberalismos*” a importância de compreender como o liberalismo brasileiro tem características específicas, tal qual salientou Alceu Ferraro.

Para entender a articulação de ideologia liberal com prática escravista é preciso refletir sobre os modos de pensar dominantes da classe política brasileira que se impôs nos anos da Independência e trabalhou pela consolidação do novo Império entre 1831 e 1860 aproximadamente. *O que atuou eficazmente em todo esse período de construção do Brasil como Estado autônomo foi um ideário de fundo conservador; no caso, um complexo de normas jurídico-políticas capazes de garantir a propriedade fundiária e escrava até o seu limite possível.* (BOSI, 1992, p. 195. Grifo nosso)

Florestan Fernandes ao se referir à elite brasileira no seu momento de apogeu enfatiza o poder da educação que disciplina para a naturalização da hierarquia:

uma organização institucional que garantisse um mínimo de liberdade e reduzisse o despotismo sempre inerente à escravidão, que se manifestava em todas as direções – na relação do senhor com o escravo [...] do senhor com sua mulher[...]. Era uma sociedade altamente hierarquizada (1989, p. 158-9)

Neste sentido, a hierarquização traduz tanto o desenvolvimento do trabalho, como também as tendências nas concepções políticas que dele decorrem. Nessa correlação de forças há um silenciamento da história vista a partir da perspectiva do oprimido:

Quando eu entrei pro município, eu.... pra trabalhar história né... então como eu sou alfabetizadora, eu trabalho a história familiar, familiar, parto pra rua, pro bairro, depois a gente fala da comunidade, né, que é até onde eles conseguem assimilar e acomodar. Então eu fui atrás da história de [cidade] perguntei pra uma colega aqui, uma colega ali, quase ninguém sabia dizer, eu tive que correr assim, ir perguntando né, pra aqueles contatos assim, mas ninguém em nenhum momento falou da participação da... questão negra.... ah.. em que momento né... onde é que estão os negros na história de [cidade]... nunca ninguém disse. (Dircenara, Entrevista, 2017)

Este silenciamento da história local, afirmado por *Dircenara*, não é algo que se reduz a seu município, mas compõem o processo da constituição das classes sociais no Brasil. A origem do latifúndio, extermínio dos povos originários, os avanços do Agronegócio tem sido um modo de aniquilar a vida das/os trabalhadoras/es, tanto do ponto de vista da sua relação com a terra como principal meio de produção, quanto com a produção de alimentos envenenados. Isso se constitui numa materialidade que está

profundamente relacionada com a brutalidade que vive a grande maioria das pessoas no meio urbano, cujas gerações nascem expropriadas de condições básicas de sobrevivência.

Conforme expressado por Quijano, na América Latina, os países sofrem (historicamente desde os tempos da colonização) com a falta de acesso da população a direitos humanos fundamentais como alimentação, moradia, saúde e educação, justificados na naturalização do “*atraso econômico*” de seus países. Essa ideia, além de tomar como referência o horizonte do capitalismo nos países chamados *desenvolvidos* como modelos a serem seguidos, pouco questiona a divisão mundial do trabalho e as causas das atribuições que foram reservadas aos países ditos *subdesenvolvidos*.

No processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada uma dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas [...] (QUIJANO, 2005, p. 228).

Esta é uma das formas sobre as quais o *sensu comum* mistifica as reais relações de exploração na divisão mundial do trabalho e da riqueza. Esta crítica também se faz presente na afirmação de Eduardo Galeano: “*o subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento. É a sua consequência. O subdesenvolvimento da América Latina provém do desenvolvimento alheio e continua a eliminá-lo*” (2008, p. 364).

Conforme Florestan Fernandes:

a aristocracia senhoral tratou o Brasil como a antiga Coroa: fechou os horizontes. De modo que a grande tradição cultural brasileira é de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração (1989, p. 158).

Há uma educação que traz em si a precarização e manifesta efeitos da colonização, do descaso:

A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois,

três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. (AZEVEDO, *ibidem*, p. 70)

Florestan Fernandes expressa o Brasil estava na “*periferia do mundo capitalista [...] no qual a escravidão durou até 1888 e as universidades iria aparecer quando a América espanhola já promovia célebres reformas da universidade*” (1989, p. 8-9)

Em *Crítica das escolas profissionais* (MARX; ENGELS; 2010, p. 75), extraída de uma carta de Engels a Gorbunova-Kablukova, escrita em 1880, revela que esta não é uma realidade isolada no Brasil. O acesso da classe trabalhadora ao conhecimento é tensionado por disputas e controles. Engels afirma que em Londres “*a educação industrial da juventude é ainda mais desprezada do que na maior parte dos países do continente*” e muito do que se faz “*é na maior parte das vezes pura fachada*” (p. 76). A concepção de escola se configura como uma espécie de depósitos de crianças, cujo propósito era estadia e controle. Estas escolas são “*uma espécie de casas de correção para onde se mandam as crianças abandonadas durante alguns anos na sequência de um julgamento em tribunal*” (p. 76)

Florestan Fernandes declara que “*é preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores, por exemplo, que se dedicam ao ensino de crianças – as célebres professoras primárias*” (1989, p. 157). Encontramos nas respostas de nossos questionários Pedagogas/os que manifestam um desânimo dadas as condições de trabalho que enfrentam. Na ocasião que realizamos a pesquisa, uma das possíveis participantes escreveu que chegou na metade do questionário e não chegou a concluí-lo. Tomamos conhecimento desta situação na ocasião em que ela nos escreveu se desculpando. Expressou que “*eu cheguei até a metade e não consegui terminar, simplesmente porque eu não quero mais trabalhar com isso*”. Este aspecto manifesta a brutalidade com que, em certas ocasiões, as/os pedagogas/os se deparam em seus trabalhos, fazendo com que o abandono da profissão seja uma saída imediata para a insatisfação com as possibilidades de seu exercício. Em outra referência ao questionário sobre o que faz no tempo livre,

uma das pedagogas escreve: “*tomo café sentada no sofá e pensando no que eu poderia fazer para ganhar um dinheiro satisfatório e deixar a educação*” (2016, Q171).

Estas relações encontram-se nas três preocupações de Florestan (1989) sobre o tema da educação. A primeira é a *tradição cultural brasileira* e a objetificação do professor. (ibidem, p. 157), a segunda “*diz respeito a própria correlação entre a atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer*” (p. 158) e, por fim, na terceira se coloca a questão: “*o que um marxista pensa, quando se coloca diante de um assunto como este?*”. O embrutecimento é fruto do processo histórico da constituição das classes no Brasil e traduz aquilo que já citamos com relação ao *arcaico* e o *moderno*. Embora na aparência fenomênica o Estado moderno seja laico, engendra contradições não resolvidas do período colonial. Encontramos pelo menos dez referências em que Pedagogas/os demonstram incômodo como este tema vem sendo tratado nas escolas. No questionário 120, a pedagoga expressa que há ainda professores que obrigam alunos a rezar. Em outros, na descrição do trabalho, a oração diária integra parte do planejamento. Há ainda aquelas/es que comentam sobre a proibição de conversar sobre temas políticos nas escolas, sob uma suposta neutralidade. Dircenara ao tratar deste tema afirma:

eu digo sempre pros meus alunos, a gente discute política, discute futebol e religião cada um tem a sua, e se nós formos falar de religião aqui, nós vamos discutir sim, tá. Ninguém vai duvidar da fé de ninguém, ninguém duvida da fé de ninguém, né. Cada um tem a sua fé e escolheu ela por seus motivos, mas a gente discute sim. A gente fala sim. (Dircenara. Entrevista, 2017)

Com base na entrevista com Dircenara, o silenciamento dos temas políticos na escola não destitui o político de seu papel e sim expressa uma aproximação com os interesses dominantes. Neste sentido, a parte que nos cabe na divisão mundial do trabalho tem nos condicionado tanto à brutalidade da expropriação, e, em decorrência disso, na dificuldade de *desideologizar* esta relação. Ao desenvolver uma análise sobre o ciclo do capital, numa perspectiva dialética, Osório (2002) demonstra que as “razões econômicas” são “também políticas”, de forma indissociável e que nesse processo, tomando a divisão mundial do trabalho,

existem projetos de reprodução do capital menos agressivos ao mundo do trabalho, ou em relação a alguns estratos específicos de tal mundo. Outros, no entanto, constituem projetos que agudizam a exploração e a

exploração redobrada, gerando formas de capitalismo em que a barbárie tende a imperar acima da dimensão civilizatória que encarna (OSÓRIO, 2002, p. 46)

Da referência de Osório, destacamos três aspectos: o primeiro é que para cada projeto de reprodução do capital há, intrinsecamente, um projeto educativo. O segundo é que em decorrência do primeiro, criam-se culturalmente costumes e ideologias coerentes com as demandas do mercado. Em terceiro que o desenvolvimento do capitalismo não se dá de modo homogêneo. Por isso precisa ser compreendido não apenas no interior de um país, mas na dinâmica da divisão mundial. Perder do horizonte o fundamento deste aspecto é realizar uma abstração ideologizada da educação. Estes pontos não dizem respeito apenas ao trabalho, mas também à formação inicial e continuada, por isso, à ela nos voltamos no tópico seguinte.

Numa instituição de educação pública em que estudam diversos alunos da periferia urbana da cidade, docentes fazem formação continuada em um encontro organizado pela própria instituição. Um professor, reconhecido pesquisador, foi convidado para realizar uma palestra. Ele conhece a periferia urbana pelas vias de acesso em que passa de vez em quando dirigindo seu carro, com vidros fechados pelo medo do que pode tocá-lo.

Na abordagem do tema para o qual foi convidado, apresenta *slides* cuidadosamente elaborados com imagens de neuropsicologia, empreendedorismo, marketing pessoal, entre outros considerados muito atuais para formar o aluno proativo. Boa parte do público assiste atentamente, com olhos curiosos e satisfeitos pela sapiência. Entre os tópicos apresentados pelo Doutor, um é sobre a preguiça do aluno que dorme em sala de aula – aquele aluno do curso no noturno, aquele, pouco empreendedor, sabe? Para se referir a preguiça, um *slide* com a foto de um menino negro – o único negro que aparece entre todas as imagens apresentadas está associado à ideia de preguiça.

Ouvi dizer que isso é o que ocorre muitas vezes quando a educação pública ouve palestrantes formados com usufrutos dos privilégios que o patriarcado e a branquitude conferem aos doutores. Fora dos movimentos populares, pouco *sentem* sobre a violência que sofrem os alunos daquele lugar, da fome, da falta de calçados, da exaustão após o dia de trabalho e da incerteza se terão o que comer à noite, após a aula.

(Elen Tavares. Histórias e anotações de campo, 2017).

3.3 Formação da *força de trabalho* das/os Pedagogas/os: *quem educa o educador?*

Buscamos aqui compreender alguns aspectos com relação à formação no Curso de Pedagogia, tendo com base os resultados a que chegamos em nossos questionários, compreendidos à luz da literatura crítica sobre o tema. Conforme pode ser visto no *Apêndice E*, nossa população de pesquisa é egressa do Curso de Pedagogia de trinta e quatro diferentes Instituições de Ensino Superior. 63,6% das/os Pedagogas/os concluíram a Pedagogia em instituição pública, isso equivale a 140 participantes¹⁸³. O restante, 36,2%, é egresso de instituições privadas.

Os quadros 28 e 29 revelam o que a população de pesquisa expressa com relação aquilo que mais gostou e que menos gostou no Curso de Pedagogia.

Quadro 28. Pedagogas/os e o que mais gostou no curso de Pedagogia

O que mais gostou no curso de Pedagogia	Frequência	%
Cursos de Pedagogia como possibilidade de aprendizagem de pesquisa, ensino e extensão. Bolsas. Relação com professores	24	10,9
Formação humana. Ampla formação e novos horizontes. Formação social e política. Educação Popular	28	12,7
Todo o curso	6	2,7
Enfatizou disciplinas ou áreas do curso	47	21,3
Estágios. Relação com alunos	15	6,8
Teoria. Prática. Conhecimento. Aprendizagem	66	29,9
Trocas e discussões com professores e colegas	31	14,0
Não respondeu	4	1,8
Total	221	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

¹⁸³ Cálculo com base em 220 participantes, pois uma não informou o nome da Instituição em que concluiu o Curso de Pedagogia.

Quadro 29. Pedagogas/os e o que menos gostou no curso de Pedagogia

Pedagogas/os e o que menos gostou no curso de Pedagogia	Frequência	%
Professores com pouca ou sem base de prática escolar, professores autoritários. Práticas conservadoras	33	14,9
Desconsideração da realidade discente – trabalho e acessibilidade	11	5,0
Citou disciplinas do Curso	19	8,6
Currículo do Curso / Falta de aprofundamento / Formação na Licenciatura Plena	58	26,2
Distância entre teoria e prática / excesso de teoria / falta de prática	47	21,3
Nada	18	8,1
Estágios	4	1,8
Desvalorização da profissão	5	2,3
Racismo institucional	1	,5
Não respondeu	25	11,3
Total	221	100,0

Fonte: A pesquisadora, 2017.

A distância entre a *teoria e a prática*, apontada pelas/os 21,3% dos participantes se aproxima dos descontentamentos que compõem 14,9% das/os participantes que sinalizam a escassez de prática escolar na Educação Básica de muitos professores e professoras do Ensino Superior.

Encontramos respostas que demonstram insatisfação com o distanciamento da educação básica de muitos/as professores/as de Ensino Superior: como problema, expressam “*a falta de professores que atuem de fato em escolas também contribui para que as aulas sejam fora da realidade em muitos momentos*” (2016, Q75); “*Ter professores que não tinham experiência de sala de aula de educação básica e ter uma base muito fraca para o ensino de Educação física e artes*” (2016, Q182); “*Discursos das professoras universitárias que nunca entraram em sala de aula na educação infantil ou fundamental de como atuar em sala de aula sem conhecer a realidade atual do ensino brasileiro*” (2016, Q148); *A falta de chão de escola, noção da realidade do cotidiano escolar* (2016, Q146).

Nesta mesma direção outras descrições expressam:

O que menos gostei foi a evidente falta da prática de alguns professores em sala de aula de modo geral, pois em muitos momentos era possível ver que a teoria que estudávamos era totalmente diferente da prática que era encontrada quando fazíamos algum trabalho prático nas escolas. (2016, Q74)

E

A ausência de embasamento, respaldo prático de discussões em algumas disciplinas, quando se evidenciava distanciamento entre a teoria e a prática. Também desconhecimento da realidade concreta da escola pública por alguns professores, bem como o distanciamento entre a universidade pública e as lutas e necessidades da mesma e dos profissionais que ali atuam. (2016, Q198)

Esta ideia da teoria desvinculada da prática, em nossa compreensão se encontra na dinâmica social histórica no campo da pedagogia. O artigo “*História do curso de pedagogia no Brasil*”, de Maria Teresa Sokolowski realiza uma síntese sobre a história da pedagogia sem perder de vista as relações políticas enquanto fundamentos para as reformas educacionais. Parte do princípio que “[...] o pedagogo, formado desde a década de 1930, nunca foi um profissional exclusivamente técnico” (2013, p. 82), uma vez que a educação está ligada as modificações no mundo do trabalho.

A influência da perspectiva positivista na educação brasileira, conforme Florestan Fernandes é possível caracterizar os interesses de classe no qual as (1989, p. 8): “[...] a Igreja Católica [...] [as] elites das classes dominantes [...] pretendiam mudanças educacionais “cosméticas” ou solidamente amarradas aos interesses do capital e dos donos do poder”.

Conforme Heloisa Salles Gentil e Marilda de Oliveira Costa, autoras de referência dos estudos do Sololowski, “A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída”¹⁸⁴ (GENTIL; COSTA, 2011, p. 268). Deste modo, estabelece relações entre as modificações curriculares no curso de pedagogia, desde sua origem no Brasil, em 1939 e o desenvolvimento econômico capitalista que demandava características na força de trabalho de modo geral. O primeiro curso de Pedagogia no Brasil, criado a partir do Decreto-Lei nº 1.190, estava organizado a partir do esquema 3+1. O curso de bacharel em Pedagogia formava o profissional considerado mais técnico. Com duração de três anos, com vistas a formar técnicos em educação para trabalhar no ministério da educação. A licenciatura poderia ser obtida com mais um ano de formação, uma vez que a organização do curso de

¹⁸⁴ Sobre esse ponto, destacamos as contribuições de: PEREIRA, Osny Duarte. **Quem faz as leis no Brasil?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

licenciatura acrescentava apenas as disciplinas de didática geral e didática especial (SOKOLOWSKI, 2013).

O Art. 58 permitia: “os bacharéis em pedagogia, que se matriculem no curso de didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que tenham cursado em pedagogia”. Sobravam, assim, apenas duas disciplinas a serem cursadas: didática geral e didática especial. (ibidem, p. 85)

A separação do bacharelado e da licenciatura em Pedagogia manteve-se até a reforma universitária Lei nº 5.540/68, ocorrida em virtude do regime civil e militar que introduziu alterações significativas nas políticas educacionais brasileiras, inicialmente no ensino superior e, posteriormente, a da LDB 5.692, de 1971. O acordo MEC-USAID, buscou garantir que o sistema de ensino brasileiro compreendesse as diretrizes para o desenvolvimento das “grandes corporações norte-americanas” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 86). A partir do parecer CFE nº 252/69 “[...] o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ou seja, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados.” (p. 87)

Sokolowski (ibidem) afirma que a década de 1990 é marcada pela transferência dos ideais empresariais para o campo educacional. Tais características se fazem presentes nas políticas educacionais elaboradas, sobretudo, a partir de três eventos que foram fundamentais na elaboração das políticas educacionais para os países chamados “em desenvolvimento”: A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em 1990, o documento da *Comissão Econômica para América Latina e Caribe* (CEPAL), nos anos 1990 e o *Relatório de Delors*.

Estes movimentos reconhecem a educação como uma estratégia fundamental para a promoção da *equidade*. Não é a toa que os dois principais documentos econômicos publicados pela CEPAL nos anos 1990, expressam a equidade em seus títulos: *Transformación productiva con equidade (1990)* e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade (1992)*.

Sem a intenção de alongar este tópico, cabem algumas referências. Na atualidade, os Cursos de Pedagogia em vigência no Brasil foram organizados de acordo

com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁸⁵ Conselho Pleno (CP) nº 1 de 15 de maio de 2006 que institui as diretrizes nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. O Art. 9º dessa Resolução expressa que:

Os cursos a serem criados em instituições de educação superior com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Esta Resolução¹⁸⁶ define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil e que estão explicitados no Parecer do CNE/CP 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005.¹⁸⁷

Suzane Vieira (2007, p. 35) destaca o caráter alargado e flexível das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia. Segundo ela:

Os conceitos articuladores do curso, docência, gestão e conhecimento, se articulam e compõem o novo perfil do pedagogo, ocupando a docência posição hegemônica no interior do curso, não apenas por ser a sua base, mas por expressar uma nova concepção de docência. Desse modo, constatou-se que o perfil de pedagogo apresentado assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores *a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade* que corroboram com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990. (grifos meus)

É notável a ênfase da prática e o caráter empírico na proposta elaborada no Parecer CNE/CP 05/2005 bem como no Parecer do CNE/CP 01/2006,

¹⁸⁵ O CNE é um órgão colegiado que integra o Ministério da Educação no Brasil e foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo como finalidade a elaboração de Políticas Nacionais para a Educação. As reformas educacionais atendem aos interesses das chamadas “melhorias” propostas por organismos como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional

¹⁸⁶ A Resolução n.º 01, de 24 de março de 1997 que dispõe sobre o funcionamento do Conselho Nacional de Educação e dá outras providências Publicadas no Diário Oficial de 1º/4/97 - Seção 1 - p. 6257, em seu Art.2, C, situa o que entende por “Resolução”: “Resolução - ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras, a serem observadas pelos sistemas de ensino”.

¹⁸⁷ Este documento contém um relatório com o histórico o Curso de Pedagogia, finalidade do Curso, princípios, objetivo, perfil do licenciado, como deve ser a organização dos Cursos de Pedagogia nas Instituições, os quais orientaram a elaboração da Resolução do CNE/CP 01/06.

Esta gama de possibilidades abertas pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta, que reduz o pedagogo ao professor de educação infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Ao invés de flexibilidade para o experimentar de novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento. Define-se *exclusivamente o pedagogo como professor*, limitado às qualificações profissionais já citadas. (KUENZER E RODRIGUES, 2006)

De acordo com Freitas (1999) a pedagogia na perspectiva da formação de um profissional polivalente “*coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação*”. Atribui-se uma gama de “competências” necessárias para a Formação do egresso do Curso de Pedagogia, porém a redução da docência ao sistema de competência vislumbra um desenvolvimento voltado ao mercado capitalista, à lógica da produtividade. Esta relação se evidencia em nossa pesquisa, principalmente naquelas/es pedagogas/os que concluem seus cursos de Pedagogia a partir da vigência da Resolução do CNE 01/2006, pois 24,4% das Pedagogas/os demonstram imprecisão sobre as habilitações de seus cursos.

Kuenzer e Rodrigues (2006) afirmam que “*não é possível visualizar espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica que qualifique para a gestão e para pesquisa em instituições escolares e não escolares*”, pois a proposta apontada nas Diretrizes “*amplia demasiadamente o perfil*, do que resulta a ineficácia prática, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial, *uma totalidade vazia*”.

Esta característica não surge de modo abstrato, mas é fruto de relações históricas nas quais é possível compreender que os Cursos de Pedagogia em vigência no Brasil trazem em si elementos históricos tanto da lei de 15 de outubro de 1827, quanto da história da criação do primeiro Curso de Pedagogia em 1939, no Brasil. Quanto aos professores no Brasil, em relação à brutalidade histórica,

O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. (AZEVEDO, idem, p. 70)

A década de 1930, na qual ocorre a implementação do curso de Pedagogia no Brasil, está marcada por um conjunto de modificações políticas e econômicas onde há um avanço significativo na direção de um projeto de sociedade com ênfase nos princípios liberais. Neste sentido, “[...] o mercado de trabalho tornou-se mais exigente, impondo maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar mais escolas” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 83)

As exigências do mercado chegam ao Brasil por meio dos mecanismos de controle e avaliação propostos pelos organismos internacionais, conforme já abordamos. Com o objetivo de entendermos melhor a dinâmica deste processo comparamos as estatísticas disponíveis entre 1997 e 2007.

Quadro 30: Escolaridade e Formação dos Professores da Educação Básica segundo a Etapa de Ensino. Brasil. Censo 2007.

Etapa de Ensino	Total	Nível Fundamental		Nível Médio				Nível Superior			
				Médio		Normal/ Magistério		Com Licenciatura		Sem Licenciatura	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação Básica	1.882.961	15.982	0,8	103.341	5,5	479.950	25,2	1.160.811	61,7	127.877	6,8
Creche	95.643	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-Escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,0	109.556	45,5	13.476	5,6
Ens. Fund. Anos Iniciais	685.025	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ens. Fund. Anos Finais	736.502	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino Médio	414.555	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: Inep. 2009.

O quadro acima demonstra que em 2007, de acordo com o Censo, é maior a predominância de profissionais com menor formação acadêmica trabalhando com as creche e pré-escola do que profissionais com menor formação¹⁸⁸ trabalhando no Ensino Médio. As profissionais que trabalham em creches têm a menor titulação, se comparadas aos demais, 3% possuem somente o nível fundamental. Este é um número alto, se comparado aos professores do Ensino Médio (0,1% possuem somente o Ensino Fundamental, como titulação).

Conforme o Inep, “no que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo”

¹⁸⁸ Formação aqui está colocada como sinônimo de titulação acadêmica.

(Inep, 2009) isso corresponde a 68,4% do total, dos quais 90% têm licenciatura. Esses dados, ao serem comparados aos fornecidos pelo censo de 1997, chama atenção que o total de professores que tinham cursado até o Ensino Fundamental, que era de 113.867 (do censo de 1997) aumentou para 15.982, conforme o Censo de 2007, ou seja, **em uma década, diminuiu 97.885 profissionais, cujas estatísticas indicavam ter cursado apenas o Ensino Fundamental.**

Como se referem os dados obtidos pelo Censo, percebemos uma diminuição no número de profissionais que trabalhavam na educação básica, com a escolaridade de até o Ensino Fundamental. Chamamos atenção sobre o fenômeno do crescimento de titulação em nível superior: considerando o Ensino Superior completo ou mais, passou de 785.637 (Censo de 1997) para 1.288.688 (Censo de 2007).

De acordo com o censo de 2007 “nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério, 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura” (ibidem). Com relação a nossa população de pesquisa, além da Pedagogia 14% afirmaram ter realizado o Curso de Magistério. Conforme quadro a seguir, 60,6% citam outros cursos de formação:

Quadro 31. Pedagogas/os que realizaram outros cursos de formação.

Outros cursos além da Pedagogia	Frequência	%
Cursos técnicos/ Curso de formação continuada	4	1,8
Outro curso de Graduação	11	5,0
Especialização	72	32,6
Duas ou mais Especializações	18	8,1
Especialização e Mestrado	15	6,8
Mestrado	8	3,6
Doutorado	5	2,3
Especialização, Mestrado e Doutorado	1	,5
Total	134	60,6

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Com o objetivo de analisarmos as áreas de concentração dos cursos de Pós-Graduação *latu senso*, que são a maioria entre os cursos citados pela população pesquisada, realizamos o quadro abaixo, agrupando as áreas de concentração de cursos:

Quadro 32. Área de concentração das especializações citadas pelas/os pedagogas/os

Área de concentração dos Cursos de Especialização	Frequência	%
Alfabetização e letramento	19	8,6
Psicopedagogia/Neurolinguística/Educação Especial/Inclusão	47	21,3
Gestão	20	9,0
Mídia/tecnologia/comunicação	7	3,2
Políticas públicas/Gênero e sexualidade	6	2,7
Total	99	44,8

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Kuenzer ressalta que a formação em pedagogia é influenciada pelos processos políticos e sociais no modo de produção. A pedagogia organizada a partir da concepção taylorista/fordista enfatizava a *“habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social”* (p. 84). Esta rigidez traduzia as relações de trabalho, cujas tarefas dos trabalhadores sofriam poucas alterações ao longo da vida. *“era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e conditas com algum conhecimento, apenas necessário para o exercício da ocupação”* (ibidem).

Kuenzer afirma que, em decorrência da divisão técnica do trabalho no paradigma taylorista/fordista, a educação escolar, sob esta perspectiva expressa a *dualidade estrutural*, na qual a educação reserva os saberes científicos para os filhos da classe dominante e conhecimentos instrumentais para os filhos da classe trabalhadora, a *fragmentação curricular*, na qual se encontra o isolamento das disciplinas, *as estratégias taylorizadas de formação de professores*, nas quais são promovidas formações por temas e por disciplinas, *o plano de cargos e salários*, que contrata profissionais de educação por jornada ou tarefas e, por fim, a autora cita a *fragmentação do trabalho dos pedagogos*, conforme as diferentes especialidades *criadas pelo parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação* (p. 84-5).

O trabalho vigente na pedagogia sob influência da reestruturação produtiva propõe métodos flexíveis e encontra na *pedagogia das competências* a proposição pedagógica do *toyotismo* (KUENZER, 2005, p. 87). Muito embora manifeste o ideário de superar a fragmentação presente no taylorismo/fordismo, as influências do toyotismo

na educação coloca a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, através de uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar (ibidem). A questão de quem educa o educador integra nossas inquietações, uma vez que não nos é possível reduzir a formação docente a um curso de Licenciatura, tampouco aos congressos, seminários e propostas de “formação continuada” ou “permanente” que nem sempre aprofundam as principais *agonias* vividas na área, como extensiva jornada de trabalho, produtividade, hierarquização, controle, baixos salários, a divisão sexual do trabalho que sobrecarrega muitas pedagogas na esfera doméstica, entre outras.

Neste sentido, sobre a educação das/os pedagogas/os trabalhadoras/es, cabe aqui a referência a III Tese sobre Feuerbach, escrita por Karl Marx, em 1845, em que afirma:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e o próprio educador tem de ser educado. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior. A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida a maneira racional apenas na condição de *práxis revolucionária* (*revolucionäre Praxis*) (MARX; ENGELS, 2007, p. 28)

O questionamento proposto por Marx nesta tese – *quem educa o educador*, explicita, não apenas uma crítica a Feuerbach que reconhece a superioridade da teoria¹⁸⁹, se comparada à prática, mas também a separação entre circunstâncias e ser humano, por isso, Marx chama atenção para a relação dialética entre ambos. Este fundamento não apenas coloca a *classe-que-vive-do-trabalho* enquanto produtos e produtoras de circunstâncias, como também nos fornece pistas para aprofundar o

¹⁸⁹ Para maior aprofundamento sobre o pensamento de Feuerbach, cabe a leitura da obra *A essência do Cristianismo*, de Ludwig Feuerbach, para o qual Marx direciona as principais críticas nas onze teses. Um fragmento dessa obra elucida a concepção desse autor: “A essência do homem em geral”, exaltada a atividade teórica e a a prática é posta numa condição menos valorizada. Afirma Feuerbach: “Mas qual é então a essência do homem, da qual ele é consciente, ou o que realiza o gênero, a própria humanidade do homem? A razão, a vontade, o coração. Um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento, a força da vontade é a energia do caráter, a força do coração é o amor. Razão, amor e vontade são perfeições, são os mais altos poderes, são a essência absoluta do homem enquanto homem e a finalidade da sua existência. O homem existe para conhecer, para amar e para querer. Mas qual é a finalidade da razão? A razão. Do amor? O amor. Da vontade? O livre-arbítrio. Conhecemos para conhecer, queremos para querer, para sermos livres. A essência verdadeira é a que pensa, que ama, que deseja”. (FEUERBACH, 2007, p. 35). Em um trecho na página 39 (ibidem), o autor afirma: “[...] consciência é a marca característica de um ser perfeito[...]”

entendimento dos limites históricos que afirmam a educação como responsável pela mudança social.

Como afirmou Adolfo Sánchez Vásquez, na obra *Filosofia da práxis*, ao analisar as teses de Marx sobre Feuerbach, o mundo não se divide em educadores e educandos. A crítica de Marx está direcionada tanto a Voltaire – homem como produto do meio – quanto à ideia de que os educadores, por si só transformam o meio (concepção iluminista). Para Marx, “[...] a mudança das circunstâncias não pode ser separada da mudança do homem” (VÁSQUEZ, 2007, p. 148-9) e das mulheres. Neste sentido, duas questões nos parecem viscerais: a primeira é: o fenômeno da titulação, da formação das/os educadoras/es brasileiras tem repercutido numa mudança qualitativa em direção a um novo projeto societário? A segunda diz respeito a elevação dos índices de formação dos/as professores da educação básica proporcionou uma mudança significativa em suas condições salariais?

3.4 “Isso aí que tu está me perguntando... eu sempre quis saber” Questões sobre o fundo público

As questões com que finalizamos o tópico anterior de uma ou outra maneira estão presentes em nossa população de pesquisa. A desvalorização salarial é uma questão histórica que influencia diretamente a vida dessas/es trabalhadoras/es na dinâmica social, desde o modo mais simples, como não conseguir ir trabalhar por falta de dinheiro para o transporte, até os mais amplos, no condicionamento a viver de aluguel, etc. Por que profissionais da educação básica brasileira recebem salários tão baixos? O que compõem o valor da *força de trabalho* de pedagogas/os?

Durante a entrevista com *Dircenara*, ao comentar sobre suas dificuldades financeiras para arcar com os custos de transporte até chegar a escola em que trabalha, em município vizinho a sua residência, ela demonstra aquilo que está na vida de muitas/os trabalhadoras/es da educação: a gente estuda tanto, se esforça tanto, para se deparar com esse tipo de condicionamento, não conseguir chegar na escola a tempo do horário de início das aulas, pelas condições precárias de transporte, pela falta de dinheiro. Ao perguntarmos, por que falta dinheiro diz ela que “Isso aí que tu está me perguntando... eu sempre quis saber” (Dircenara. Entrevista, 2017).

Nós também sempre queremos saber. Aqui, já antecipamos que as respostas para estas questões não são simples. Elas implicam compreender o processo de expropriação na esfera da circulação de mercadorias. Conforme afirmou Ricardo Antunes (2017), este é um dos grandes desafios dos estudiosos do campo marxista na contemporaneidade, algo que não está fechado. Por isso, aqui, modestamente, sistematizamos alguns de nossos esforços, ainda insipientes, nessa direção.

Marx, ao escrever sobre *os limites da jornada de trabalho*, inicia sua exposição, afirmando que “o valor da Força de Trabalho, como o de qualquer mercadoria, se determina pelo tempo de trabalho necessário para produzi-la” (2006, p. 269). Salientamos a importância de refletir detidamente sobre este ponto. O tempo necessário para a produção da força de trabalho das/os pedagogas/os, compreende todo processo de formação até a Pós-Graduação, daquelas/es que o fizeram.

No item “*Custos da Educação*”¹⁹⁰, retirado do livro *Trabalho Assalariado e Capital*, Marx comenta como se determinam as despesas de produção do próprio trabalho. São despesas “para que o trabalhador subsista enquanto trabalhador, e para o formar no trabalho” (2010, p. 167). No capitalismo, sendo a força de trabalho uma mercadoria especial por ser a única capaz de criar valor, seu preço é estabelecido a partir da categoria *tempo*, tal qual ocorre com as demais mercadorias. Nesse sentido, ao diminuir o tempo necessário para a formação da força de trabalho, também a diminuição do preço da mesma. Por isso, Marx afirma que “determinadas indústrias não exigem qualquer aprendizagem; basta que o trabalhador exista fisicamente” (ibidem, p. 167).

A medida que o trabalho se divide e se simplifica, a aptidão particular de um trabalhador perde o seu valor. Encontra-se cada vez mais transformado numa simples força produtiva, que já não tem de fazer funcionar as suas energias físicas ou intelectuais. O seu trabalho, qualquer um podia fazer [...]. Lembremos que, quanto mais simples e fácil de aprender o trabalho, mais reduzidas são as despesas de produção que a sua aprendizagem necessita, mais baixo é o salário, porque é determinado, como o preço de qualquer mercadoria, pelas despesas de produção. (idem, p. 168. Grifo do autor)

190

Outra referência a Marx (2006, p. 45) consiste na expressão de que os “*custos de produção da força de trabalho simples se compõem, portanto, dos custos de existência e de reprodução do operário*”. O trabalho assalariado, nesse sentido, é aquele que as/os trabalhadoras/es trocam a sua mercadoria (*força de trabalho*) pela mercadoria do capitalista (*dinheiro*), uma troca cuja proporção é avaliada pela categoria *tempo*, ou, ainda, produtividade em determinados setores. Assim, “*a força de trabalho é, portanto, uma mercadoria*” (ibidem, p. 34), por isso o salário é “*apenas um nome especial dado ao preço da força de trabalho*” (ibidem, p. 35). A questão é, em **se tratando do Estado enquanto provedor deste salário que diferenças fundamentais existem do setor fabril, analisado por Marx?**

Ferraro (2012, p. 38) escreve que esta relação capitalista se dá na esfera produtiva, o que inclui a educação privada. “*A questão é saber se esta lógica da empresa capitalista se estende, de alguma forma, às instituições públicas de ensino*”, conforme afirma, esta é uma “*questão complexa e altamente polêmica*”. A compreensão de que o Estado não participa do processo de produção e valorização do capital, necessita de maior exame.

O próprio Marx diz [indiretamente] que os docentes de escolas ou universidades públicas não exercem trabalho produtivo como os assalariados pelo capital, simplesmente porque seu trabalho não produz aquilo que é o próprio objetivo do modo de produção capitalista – mais valia. (FERRARO, ibidem)

Ferraro salienta que “*as escolas e as universidades públicas estão sendo submetidas a reger-se por valores, princípios e práticas típicos da lógica capitalista*” (idem). Isso inclui a extensão da jornada de trabalho, a intensificação, que, inclusive toma “*o tempo necessário para a simples recomposição da força de trabalho*” (idem).

Ao tratar da situação brasileira, Florestan Fernandes, engajado na constituinte de 1987, propôs que as verbas públicas fossem destinadas com exclusividade às escolas públicas. A defesa da emenda proposta pelo autor, como deputado constituinte, demonstra um embate que não se restringe ao campo educacional. É a disputa pelo fundo público.

No parecer, com que me honrou o Sr. Relator, vem dito que é necessário manter esse princípio de atribuir recursos públicos a escolas privadas, de uma forma direta ou por bolsas de ensino, para garantir o pluralismo educacional. Ora, o pluralismo educacional não

depende da verba pública. Ao contrário, ele exige que, ao lado da escola pública, exista a escola confessional e também a escola que vive de seus lucros, que comercializa o ensino, que transforma o ensino em mercadoria (1989, p. 21).

Ainda, segundo Florestan, o pluralismo nada tem a ver com o Estado financiar o ensino privado, por isso foi chamado de *arcaico*, não muito diferente das adjetivações das produções marxistas em nossos tempos. Em resposta, na ocasião, o autor afirmou (com aplausos dos muitos que presenciavam) que arcaico é “o pensamento pedagógico obsoleto” que teve a Igreja Católica contra a expansão do ensino público, na década de 1930.

O valor recebido como salário pelas/os Pedagogas/os da rede pública é proveniente do fundo público. O fundo público é também espaço de disputa de setores da iniciativa privada, ou também “*O orçamento público é um espaço de luta política, com as diferentes forças da sociedade*” (SALVADOR, 2012, p. 5). Com as reformas neoliberais a partir da década de 1990, há um acirramento dessas relações e os setores públicos vêm, cada vez mais, sofrendo com a precarização. Inclusive, durante a escrita deste trabalho, vimos a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 55 em dezembro de 2016, conhecida como *PEC do teto dos gastos públicos*, que demonstra o avanço das forças privatistas no país.

Tomamos, a seguir, aqui algumas questões que estes aspectos nos suscitam.

Quando os professores recebem uma faixa deste fundo e o valor é destinado aos setores privados, é possível dizer, que, indiretamente, há uma exploração pelos setores privados do trabalho dos servidores públicos, uma vez que esses últimos trabalham, mas não recebem o suficiente para a manutenção, nem mesmo de sua força de trabalho?

Álvaro Vieira Pinto (2008) ao escrever sobre o *endividamento* dos trabalhadores assalariados, explicita que a condição que o capital delega a maioria da população faz com que vivam endividadas. É uma sociedade que naturaliza a condição de “*um empréstimo permanente – cruel, irracional, desumano – sobre o que repousa o lucro dos possuidores do capital*” (p. 347). Esta eterna dívida faz com que o salário se torne ainda menor do que deveria ser, uma vez que é consumido pela dívida, inclusive dos juros bancários.

A precarização do transporte público faz com que os servidores públicos, muitas vezes, acabem encontrando soluções individuais para se deslocarem até o espaço de trabalho. Parece-nos que em situações semelhantes a essa, as/os Pedagogas da rede pública contribuem para a valorização do capital na esfera da circulação, tanto pelo endividamento com as agências bancárias de financiamento – os juros correntes, etc., e também porque mantêm, em certa medida, as fatias do fundo público que seguem sendo destinadas para fins privados, sem contar com a isenção de impostos para as grandes empresas.

A professora Conceição Paludo (PPGEDU/UFRGS), tem colocado a problemática da discussão do fundo público como importante para entender as mediações que compõem a exploração do trabalho nessa esfera. Este é um desafio em nosso horizonte, pois quando as relações de expropriação ficam veladas, a organização da luta fica, em muitos momentos, reduzida a questões particulares, sem, contudo, questionar as raízes mais profundas do sistema desigual. Para Jaime Osório, “*a ideia de remunerar força de trabalho por seu valor não pode ser reduzida a um assunto puramente salarial*” (2002, p. 51), sobretudo quando se trata das relações não imediatamente econômicas da jornada de trabalho das/os Pedagogas/os e como essa contribui, mediamente, com sua força de trabalho na valorização do capital – seja na esfera do trabalho doméstico ou fora dele.

A compreensão do papel do Estado na contradição capital e trabalho é de grande importância. Conforme Mészáros:

é ele quem oferece a garantia fundamental de que a recalcitrância e a rebelião potenciais não escapem ao controle. Enquanto esta garantia for eficaz (parte na forma de meios políticos e legais de dissuasão e parte como paliativo para as piores consequências do mecanismo socioeconômico produtor de pobreza, por meio dos recursos do sistema de seguridade social), o Estado moderno e a ordem reprodutiva sociometabólica do capital são mutuamente correspondentes. No entanto, a alienação do controle e os antagonismos por ela gerados são da própria natureza do capital. Assim, a recalcitrância é reproduzida diariamente através das operações normais do sistema; nem os esforços mistificadores de estabelecimento de “relações industriais” ideais – seja pela “engenharia humana” e pela “administração científica”, seja pela indução dos trabalhadores à compra de meia dúzia de ações, tornando-se assim “coproprietários” ou “parceiros” na administração do “capitalismo do povo” etc. –, nem a garantia dissuasória do Estado contra a potencial rebelião política podem eliminar completamente as aspirações emancipatórias (autocontrole) da força de trabalho. (2002, p. 126-127)

A equiparação salarial entre pedagogas/os nas diferentes etapas da educação é insuficiente para a *igualdade substancial*. Evidentemente que na divisão sexual nos níveis salariais, o emprego do fundo público é tanto menor quanto mais feminizado for o ensino. Não é à toa que as pedagogas (a imensa maioria de mulheres) tem sua condição de trabalho mais precarizada quando o ensino é terceirizado, como ocorre na educação infantil em alguns municípios. Por isso, não é interessante aos governos desengavetarem os projetos que visam equiparação de planos de carreira. O interesse do uso do fundo público para fins privados impede esse desengavetamento, ou seja, quanto mais a educação for vista como auxílio, cuidado, vocação, tanto mais permanece a precarização das trabalhadoras do ramo.

É interessante a análise de Jaime Osório quando trata da *vida útil e vida total do trabalhador* (OSÓRIO, 2002, p. 51). O autor explica que as horas extras, ainda que possam ser recompensadas salarialmente (o que não ocorre na grande maioria das vezes no trabalho que compõe parte da jornada real ao considerar planejamento, tempo de formação, leitura de trabalhos, etc.) “*o salário extra só recompensa uma parte dos anos futuros de que o capital se apropria com jornadas extenuantes ou de trabalho redobrado*” (ibidem).

Buscamos neste capítulo compreender algumas das dimensões que o poder público sob a égide do capital silencia a história da precarização do trabalho. Neste aspecto, a redução da dimensão política à condição de cuidado é um projeto estratégico.

Compreender o processo de trabalho para além da reprodução restrita presente na vida escolar se faz como aspecto importante para expressar os diferentes sentidos tanto do trabalho, como das possíveis gêneses causais da estafa de algumas/alguns pedagogas/os. Por isso, a compreensão dos sujeitos sociais não se dá separada do processo histórico que viabiliza a realização do trabalho.

4 EXISTE UMA COISA QUE A GENTE CHAMA UTOPIA.

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis:
Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída
Quem a reconstruiu tantas vezes?
[...]

A cada dez anos um grande Homem.
Quem pagava a conta?

Tantas histórias.
Tantas questões.

(Bertolt Brecht. Fragmento de: *Perguntas de um trabalhador que lê*)

Até aqui apontamos, modestamente, alguns caminhos, entraves e desafios que a luta de classes tem colocado na vida das Pedagogas/os que compõem a população pesquisada. Nestes rumos nos interessa, em especial, potencializar o polo que representa, ainda que de maneira embrionária, um projeto societário qualitativamente diferente do que vivemos.

Neste sentido, o fragmento do poema de Bertolt Brecht acima referido, diz que quem constrói a sociedade é a *classe-que-vive-do-trabalho*. Não há resolução para os problemas sociais que prescindam da organização dessa classe, por isso, “*os educadores não podem recuar e se omitir diante das tarefas teóricas e práticas, que eles próprios terão que desvendar, coordenar e converter em fatos concretos, através de sua ação construtiva, inteligente e coletiva*”, como afirmou Florestan Fernandes (1989, p. 18-9).

Nossa pesquisa teve como indagação central *que contradições fundamentais existem nas concepções políticas do e no trabalho das pedagogas e pedagogos da rede pública (Estadual e Municipal) no Rio Grande do Sul?* Reconhecemos a práxis política como a forma elementar da objetivação do trabalho, é dela que decorrem o conjunto de outras práticas, tanto no âmbito escolar, como posicionamento frente ao mundo e as *agonias* de nosso tempo.

Ao tomar a pedagogia sob o aspecto aparente, vertentes que detém a hegemonia no campo educacional, em consonância com os interesses dominantes, universalizam seus interesses, encobrendo o processo político no trabalho. Por isso, muitas vezes há uma compreensão ideologizada de que o que falta aos professores é formação e

vinculam esta formação a questões cognitivas, suspendendo a formação política. A formação intelectual é fundamental. Nossa crítica não está direcionada a este aspecto, mas sim à destituição do caráter político da formação cognitiva. E, este deslocamento, por vezes, faz com que os professores sejam responsabilizados individualmente pelos *fracassos* nos índices educacionais. Como afirma uma das participantes de nossa pesquisa:

o próprio processo de formação continuada dentro da escola durante anos se lutou para que a formação continuada fosse um direito, garantia do tempo e do espaço e como se só a garantia dessa solução, ela fosse resolver todos os problemas da escola, ela fosse fazer que a gente fosse conseguir aprendizagem significativa, cidadã. E, aí a gente vê que é importante, colabora, mas não é o todo. (Rose, Entrevista, 2017).

Rose, ao dizer que a formação *colabora, mas não é o todo*, nos fornece pistas para entender que nem são as/os educadoras/es responsáveis individuais pelo processo da educação, nem mesmo a formação é, sozinha, capaz de dar conta da complexidade que os desafios históricos nos exigem. Por isso, a concepção política é fundamental, é por meio dela que o conhecimento desvela a disputa pelo projeto societário, seja como mantenedor ou de resistência a hegemonia dominante.

Nossas conclusões são provisórias e esperançosas. Retomamos a centralidade do trabalho, por ele ser a fonte, tanto da vida, como da riqueza. Não há riqueza sem exploração do trabalho, por isso não conhecemos outro modo de combate ao *sociometabolismo* do que pelo trabalho.

Como um dos resultados da pesquisa, o entendimento da *práxis política do e no trabalho das/os pedagogas/os* requer a compreensão das propriedades objetivas de sua realização não apenas no interior da instituição em que trabalham, mas, sobretudo, as condições materiais que geram tais possibilidades, ou seja, *as condições políticas*. Deste modo, compreendemos que o trabalho das/os pedagogas/os se faz na luta cotidiana. Os polos contraditórios fundamentais demonstram, por um lado a política como experiência individual que, em muitos momentos descreve dos processos de luta e inserção coletiva. As raízes deste pensamento se encontram, muitas vezes, nos efeitos da reestruturação produtiva no desmonte das políticas sociais, na flexibilização do trabalho e os direcionamentos que a luta sindical tomou, em muitos casos, se burocratizando e contribuindo para o apassivamento da classe trabalhadora. Já por outro se dá a política

como experiência coletiva, afirmando a importância da inserção da pedagogia nos espaços de lutas populares. Como diz a professora Carmen Machado, orientadora desta tese: “*uma boa questão de pesquisa nos acompanha por toda a vida*”. Este trabalho se inscreve nessa perspectiva, uma vez que os resultados aqui apresentados são frutos de muitas horas de trabalho individual e coletivo. Tais questões, no ato de defesa pública da pesquisa, foram acrescidas pelo parecer do Prof. Luis Fernando Minasi, quando questiona “*como romper com as forças que criam as condições da despolitização? Como alterar a forma e o conteúdo das objetivações concebendo que é com esse tipo de trabalho que a humanidade se objetiva?*”.

Quando tomamos contato com os questionários, nos deparamos com três mil páginas resultantes da escrita de 223 profissionais que demonstram, de diferentes modos suas lutas, sonhos e perspectivas. Na entrevista semiestruturada com as cinco pedagogas, ao ouvir sobre as pressões sociais, as dificuldades que enfrentam, a brutalidade com que são, em muitos momentos, tratadas, nos sentimos desafiadas a fazer um texto que pudesse resultar em um trabalho militante, com rigor científico e profundamente amoroso. Entendemos que a consciência nascida

da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 1989, p. 10)

Por isso, uma consciência de classe emancipada precisa engendrar o *nó* classe-raça-gênero, principalmente porque, em nosso país, assim como outras localidades, a miséria tem cor, sexo e classe. Elas não são separadas da luta de classes, mas sim, próprias de seu movimento.

A precarização da educação básica tem sido um projeto histórico eficaz tanto no controle dos mais empobrecidos, como também na reprodução da divisão social do trabalho. Daí que nasce o interesse da iniciativa privada em desmontar a Educação Pública, considerando os movimentos de controle social da classe trabalhadora, o movimento pela manutenção da ideologia dominante e o movimento de obtenção de lucros com o ensino como *valor de troca* na rede privada. Com efeito, salientamos a despolitização como uma ideologia. O trabalho na pedagogia é político. Algumas tendências que expressam a pedagogia como experiência centrada no desenvolvimento

descolado do ato político da educação, favorecem as forças da classe dominante dos meios de produção e o fazem de maneiras distintas, desde conscientes até ingenuamente, o que não os exime de reproduzir por meio do trabalho a ideologia dominante. Por outro lado, outros trabalhos tendem a resistir/contrapor e enfrentar os princípios hierárquicos na sociedade de classes, individual e coletivamente.

Em diálogo com a colega e amiga do TRAMSE, Profa. Katiane Machado, evem o questionamento *o que te move a lutar?* Ela costuma indagar profissionais que trabalham com educação e que mesmo diante de muitas dificuldades, seguem em luta. Incorporamos esta questão em nossa entrevista, na intenção de compreender se há um traço político em comum entre as pedagogas que compõem a população de pesquisa.

“Eu acho existe uma coisa que a gente chama Utopia. As utopias nos dão força e nos fazem acreditar em coisas que move a gente a lutar”, afirma Rose, na ocasião que concedeu a entrevista. Assim como ela, notamos que a inserção nas lutas populares, seja no movimento negro, na luta pela terra ou entre tantas outras lutas, têm alimentado a práxis revolucionária, por compreender que mesmo diante de algumas derrotas que temos vivido, a história não chegou ao seu fim. Conforme expressa Gramsci *“isto não significa que a utopia não possa ter um valor filosófico, já que ela tem um valor político e toda política é implicitamente uma filosofia, ainda que desconexa e apenas esboçada”* (GRAMSCI, 1999, p. 205).

Como afirma o professor Paulo Albuquerque em seu parecer sobre este trabalho: *“O passado não esvazia o presente, mas ao contrário, abre possibilidades de existir o futuro”*. Neste sentido, a experiência dos/as professores/as como sujeitos sociais se disputam e se constroem no pensar e fazer educação. *“A politização se dá em função dos espaços sociais e institucionais formadoras nas respostas de demandas históricas de uma sociedade”* (ibidem).

Há traços políticos educacionais em comum entre muitas participantes da pesquisa, que manifestam uma tendência de compreender o trabalho para além do âmbito restrito (planejamento, currículo, avaliação, etc). É possível sintetizá-los em três principais aspectos: a) **a consciência histórica**, manifestada pelas participantes como um aspecto importante para que compreendam as dificuldades que enfrentam como um processo social e não uma incompetência individual; b) **a resiliência**, relacionada com o ponto anterior, manifesta a capacidade de transpor dificuldades, sem desistir das utopias históricas; c) **a participação em espaços coletivos de organização popular**, como um

alimento político necessário não apenas para partilhar utopias, mas construir estratégias de resistência aos retrocessos históricos que a *classe-que-vive-do-trabalho* vivencia.

Conforme afirmou a Professora Conceição Paludo em seu parecer sobre esta tese “*Vocação como opressão e cuidado como expropriação* é a ideologia que direciona a práxis política” para a hegemonia que naturaliza, tanto a mulher com uma essência inata para a *servidão* doméstica, como também as professoras para se silenciarem diante dos desafios político-estruturais de nossa época. A práxis política das/os pedagogas/os revela que o trabalho traz as condições do movimento do real que são direcionadas para um caminho que, em maior ou menor movimento resiste, mantém, propõe projetos societários.

Chamamos atenção para a *vocação como opressão* em virtude de compreendermos que a perspectiva do trabalho em educação visto como vocacional tem raízes históricas e o ocultamento dessas raízes proporciona uma compreensão ideologizada do processo de trabalho. Por isso, tende a naturalizar uma visão *inatista* sobre o exercício do magistério, abstraindo seu caráter histórico e processual. O *Cuidado com expropriação* manifesta o modo pelo qual as/os pedagogas/os são privados do caráter político de seu trabalho, reduzindo-o a reprodução imediata do cuidado cotidiano. O cuidado integra o trabalho em educação, mas não se constitui como único aspecto, uma vez que todas/os nós somos sujeitos políticos e, por isso, contribuimos em maior ou menor grau para o conjunto das relações sociais de produção (considerando a contradição dialética entre manutenção e mudança).

O avanço nas práticas e nas concepções políticas implica a inserção dessas trabalhadoras e trabalhadores no conjunto das necessidades e lutas que o tempo histórico nos exige, com vistas de criar possíveis unidades e anunciar aquilo que ainda não existe, mas já está em construção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlio Cesar Lopardo; JACKSON FILHO, José Marçal. **Trabalho, Saúde e Formação Política na enquete operária de Marx**. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro. V15, n.1, jan/abr. 2017.pp-13-31.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira; MOREIRA, Priscila Rezende; SILVA, Wander Augusto; DORE, Rosemary. **A organização da educação profissional e a questão do dualismo escolar**. Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.1, p.183-195, jan./abr.2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. Conteúdo ministrado na aula no **Seminário Trabalho, sua centralidade e sua nova morfologia**: de Marx ao debate atual, coordenado pela Professora Conceição Paludo. FAGED, TRAMSE, PPGEDU, UFRGS Dias 19 e 20 de junho de 2017.

_____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, Michael Whitman. **Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Cad. Pesq. 60. São Paulo, fev. 1987. pp. 3-14

_____. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Soraia Lourenço de; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2011.

ARAÚJO, Patrícia. **Grupo de professores da Região Metropolitana registra BO contra o parcelamento de salários**. 3 de novembro de 2016. Publicado em CPERS Sindicato. Disponível em: <http://cpers.com.br/grupo-de-professores-da-regiao-metropolitana-registra-bo-contr-o-parcelamento-de-salarios/> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ÁVILA, Maria Betania; FERREIRA, Verônica. **Trabalho produtivo e reprodutivo e os desafios para igualdade de gênero**. Recife: Chesf, 2012. Disponível em: http://www.chesf.gov.br/portal/page/portal/chesf_portal/conteudos_portal/docs/trabalh_o_reprod.pdf> Acesso em 18 de março de 2015.

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjetividade**: estudos em torno de Marx. Lisboa: Editorial Avante!, 1997.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. I Fatos e Mitos. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. **O Segundo Sexo**. II A experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M.A.S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERTH, Joice. **Tirem o racismo do feminismo: mulheres negras vão passar**. Publicado em 28 de novembro de 2015. Carta Capital. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/11/28/tirem-o-racismo-do-feminismo-mulheres-negras-vaopassar/> Acesso em 20 de setembro de 2017.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 867 , de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> Acesso em 25 de maio de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sinopse estatística do professor**. Censo Escolar 2007. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-traca-perfil-dos-professores-da-educacao-basica/21206> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 867 , DE 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> Acesso em 25 de maio de 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 15 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto de 1º de Março de 1823**. Crêa uma Escola de primeiras letras, pelo methodo de Ensino Mutuo para instrucção das corporações militares. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/antioresa1824/decreto-38742-1-marco-1823-567536-publicacaooriginal-90852-pe.html Acesso em 10 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 25 de abril de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm> Acesso em 25 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.944**, de 28 de maio de 2009. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de fevereiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11944.htm Acesso em março de 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em 25 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer 01/2006**. Aprovado em 15/05/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 23 de agosto de 2016.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996. pp. 13-63.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

_____. **A universidade pública** sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação No 24. Set /Out /Nov /Dez 2003.

_____. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Escritos de Marilena Chauí Volume 2. Belo Horizonte: Autêntica Editora. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Estrutura teórica marxista. In: VYGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. pp. 7-15.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORADINI, Lucas. **Para a democracia sequestrada, somente uma reforma do sistema político**. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/jornal/para-democracia-sequestrada-somente-uma-reforma-do-sistema-politico-por-lucas-coradini/> Acesso em: 28 de maio de 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Uma discussão teórica: ideologia neocapitalista e processo de burocratização**. Rev. Adm. Emp. 20(1). jan/mar. Rio de Janeiro, 1980. pp. 43-61.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (coord.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista:EDUSF, 2002. pp. 69-93

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 4 ed. Editorial Presença, Portugal, 1980.

_____. **Anti-Düring**. Livro online. Disponível em: www.dominiopublico.com.br. 155p. 2001.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. pp. 13-34.

EXPILLY, Charles. **Mulheres e Costumes do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Educação, classe, gênero e voto no Brasil imperial: Lei Saraiva, 1881**. *Educar em Revista*, n. 50, 171-206, out./dez. 2013.

_____. **Liberalismos e educação**. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14. n. 41. maio/agosto 2009, pp. 308-325.

_____. **Trabalho docente, ócio e qualidade de vida** (Conferência). Santa Cruz do Sul, UNISC, 2012.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas à quem ousa ensinar. 16 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um re (exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Fundação Ulysses Guimarães e PMDB. **Uma Ponte para o Futuro..** Publicado em 29 de outubro de 2015. Disponível em: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf Acesso em 29 de novembro de 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Mulheres.** Porto Alegre: LP&M, 2015.

_____. **O caçador de histórias.** Porto Alegre: L&PM, 2016.

GALINDO, Rogério Waldrigues. **Richa chama professores para briga, e diz que culpa de educação ruim é deles.** Gazeta do Povo. 07 de outubro de 2015. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/richa-chama-professores-para-briga-e-diz-que-culpa-de-educacao-ruim-e-deles/>> Acesso em: 10 de outubro de 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia.** 4. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo.** São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Concepção Dialética da História.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Escritos políticos.** Vol 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Os indiferentes.** 11 de fevereiro de 1917. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm> Acesso em 10 de maio de 2017.

_____. **Os intelectuais e a organização da Cultura.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HIRATA, Helena et al. (Orgs). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

IASI, Mauro Luis. **Educação e consciência de classe**: Desafios estratégicos. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 1, 67-83, jan./abr. 2013.

IASI, Mauro Luis. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo do professor 1997**: perfil dos docentes de Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 1999.

JAMESON, Fredric. Cinco teses sobre o marxismo atualmente. WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999. pp. 187-195.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** : para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

Jornal Sul21. **Governo Sartori anuncia parcelamento dos salários acima de R\$ 1.250**. Publicado em: 30 de março de 2016. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/governo-sartori-anuncia-parcelamento-dos-salarios-acima-de-rdollar-1-250/>> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

Jornal Sul21. **Governo Sartori anuncia parcelamento dos salários acima de R\$ 1.250**. Publicado em: 30 de março de 2016. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/governo-sartori-anuncia-parcelamento-dos-salarios-acima-de-rdollar-1-250/>> Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

Jornal Sul21. **Governo Sartori anuncia parcelamento dos salários de 26,9 mil servidores**. Publicado em: 15 de maio 2015. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/governo-sartori-anuncia-parcelamento-dos-salarios-de-269-mil-servidores/>> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

Jornal Sul21. **Governo Sartori confirma 6º parcelamento seguido de salários dos servidores**. Publicado em: 26 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/governo-sartori-confirma-6-parcelamento-seguido-de-salarios-dos-servidores/>> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

Jornal Sul21. **Governo Sartori parcela 13º dos servidores públicos em 12 vezes**. Publicado em: 27 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/governo-sartori-parcela-13-dos-servidores-publicos-em-12-vezes/>> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

Jornal Sul21. **Mulheres foram feitas para serem violadas: declaração de professor causa polêmica**. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/leis-e-mulheres-foram-feitas-para-serem-violadas-declaracao-de-professor-causa-polemica/> Acesso em: 23 de abril de 2015.

Jornal Sul21. **Sartori pagará parcela de apenas R\$ 450 a servidores**. Publicado em: 21 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/sartori-pagara-parcela-de-apenas-rdollar-450-a-servidores/> Acesso em 11 de fevereiro de 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadežda Konstantinovna. A mulher e a educação das crianças (1899). *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salette (Orgs). **A construção da Pedagogia Socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. pp. 55-75. *In*: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2005b.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. pp. 77-96.

_____; RODRIGUES, M. de F.. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, 2006. GT Reforma do Curso de Pedagogia. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Acácia.htm>. Acesso em 20/11/2008.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, n. 17, Curitiba: Editora da UFPR, 2001. pp. 153-176.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. **A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. – Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. **Desafios presentes na universidade**: do espelho do passado à alternativa para o futuro. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Doutorado em Educação, 1996.

_____. **A retórica sedutora do (neo?)liberalismo e a sua prática social positivista na Educação, no Brasil, Hoje.** Revista Educação. Ano XX, nº 32. Revista Semestral Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação. PUC/RS, 1997. pp. 45- 58.

MACNALLY, David. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999. pp. 33-49.

MARX, Karl. **Contribuição da crítica da economia política.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital.** Livro I. Capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.

_____. **O Capital: crítica da Economia Política.** Livro primeiro: o processo de produção do capital. Volume 1. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. O Questionário de 1880. In: THIOLLET, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e Enquete Operária.** 3ed. São Paulo: Editora Polis, 1982. pp 249-256.

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2006b.

_____. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004. pp. 155-172.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____; _____. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

MARX; ENGELS; LENIN. **Sobre a mulher.** Coleção *Práxis*. São Paulo, 1979.

MAZZEO, Antonio Carlos. Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MELO, Hildete Pereira de; Castilho, MARTA. Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz? Rev. econ. contemp. vol.13, no.1, Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482009000100006
Acesso em 18 de março de 2015.

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

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MINASI, Luís Fernando. **Formação de Professores em Serviço: contradições na prática pedagógica.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2008. (Mimeo)

_____. **Parecer descritivo para o projeto de tese “Pedagogia e trabalho: (des)politização?”** de TAVARES, Elen Machado. Orientação de Carmen Lucia Bezerra Machado. UFRGS, PPGEDU, 2015.

MONTEIRO, Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em Escolas Públicas Estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.** Tese de Doutorado. Orientadora: Carmen Lucia Bezerra Machado. UFRGS, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **A leitura de romances no século XIX.** Cad. CEDES vol. 19, n. 45, Campinas, Julho de 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200005. Acesso em: 07 de maio de 2015.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **“A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf> Acesso em 15 de setembro de 2017.

MULLER, Valéria. **Sartori anuncia mais parcelamento de salário e endividamento aos servidores do RS.** Publicado em 25 de janeiro de 2017. Coluna Economia. Esquerda Diário. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Sartori-anuncia-mais-parcelamento-de-salario-e-endividamento-aos-servidores-do-RS> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

NAPOLEONI, Cláudio. **Lições sobre o Capítulo VI (inédito) de Marx.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996. pp. 64-93.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **O trabalho duplicado: a divisão sexual do trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** São Paulo, Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **O professor Florestan e a Constituinte: a política como práxis pedagógica.** Revista Olhares Sociais. Vol. 03. Nº. 02. PPGCS: UFRB,

2014. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/olharessociais/wp-content/uploads/5-O-Professor-Florestan-E-A-Constituinte-A-Pol%C3%ADtica-Como-Pr%C3%A1xis-Pedag%C3%B3gica-Marcos-Marques-de-Oliveira-.pdf> Acesso em 10 de março de 2017.

OLIVEIRA, Paula Fernanda Nogueira. **Pensando a identidade do Pedagogo**: alguns olhares. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação: Profa Dra Luciane Magalhães Corte Real. Faculdade de Educação. UFRGS, 2010.

OLIVEIRA, Renata Greco de. **Formação do pedagogo na universidade**: o espaço do político no trabalho de conclusão de curso. Dissertação de Mestrado. Orientação: Maria Elly Herz Genro. UFRGS. FAGED. PPGEDU: Porto Alegre, 2012.

OSÓRIO, Jaime. Padrão de reprodução do capital: uma proposta teórica. In: FERREIRA, C; OSÓRIO, J; LUCE, M (Orgs.). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo, 2002. pp. 37-86.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil Colonial. pp.43-59. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). 5 ed. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Alvaro Vieira. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**: introdução metodológica ou prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do “vale de lágrimas”. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008,

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia**: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós Diretrizes Curriculares Nacionais. Tese (Doutorado). Orientador: Elizabeth Diefenthaler Krahe. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

PURIN, Paula Cardoso. **A branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios**. Trabalho seminário Universidade, Inclusão e Branquitude. PPGEDU. UFRGS. Ministrado pela Dr^a. Arabela Campos Oliven. Linha de Pesquisa Universidade: Teoria e Prática, 2013 (Mimeo).

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> Acesso em 20 de abril de 2015.

RAMOS, Paula Kuhnen. **Processo de consciência**: coerências e incoerências na prática educativa. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Orientação: Professora Dr^a

Carmen Lucia Bezerra Machado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 2016.

RATTS, Alex. **A trajetória intelectual ativista de Beatriz Nascimento**. Geledés. Instituto da Mulher Negra. Publicado em 31 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/a-trajetoria-intelectual-ativista-de-beatriz-nascimento/#gs.RP390as> Acesso em 20 de abril de 2017.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do facismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1972. Revista Forum. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/06/mulheres-cientistas-publicam-fotos-sexy-contracomentarios-machistas-de-premio-nobel/> e também em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/06/apos-comentarios-machistas-ganhador-do-premio-nobel-e-despedido-de-universidade-britanica/> Acesso em 13 de junho de 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Universidade brasileira “Pós-Moderna”** (democratização X competência). Manaus: Editora da Univ. do Amazonas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. RHE - Sistema de Gestão de Recursos Humanos. Relação de Remuneração. Competência 03/2015. Emitido em 1 de abril de 2015.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SADER, Emir. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **A mulher na Sociedade de Classes**. Mito e Realidade. 3 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

_____. **Emprego Doméstico e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **Gênero, patriarcado e violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/02.pdf>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

_____. **Fundo Público e Políticas Sociais no Brasil**. SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 14, N.2, P. 04-22, JAN./JUN. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/02.pdf>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHAFFRATH, M. d. A. S. **Profissionalização do magistério feminino**: uma história de emancipação e preconceitos. 23ª Reunião da Anped. 2000. pp.1-18 Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0217t.PDF> Acesso em 06 de maio de 2015.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e Hegemonia**: realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

SILVA, Cibeles Bottini da. Meritocracia como ideologia. Salão de iniciação Científica (19. : 2007 out. 21-26 : UFRGS, Porto Alegre, RS).

SILVA, Cibeles Bottini da. **O “Mérito” e as Cotas no Concurso Vestibular da UFRGS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora: Profª Dra. Jussara Reis Prá, 2009.

SILVA, Diana dos Santos Carmo da. **Olhares sobre o erro no Curso de Licenciatura em Pedagogia: desconstruindo significados**. pp. 15119-15128. Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, Avaliação e Gestão do Ensino Superior. Artigo apresentado no XII EDUCERE. Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22435_10385.pdf> Acesso em 20 de janeiro de 2017.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política**. 2006. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, Katiane Machado. **As Práticas Educativas Neopentecostais na Periferia**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015

SILVA, Maria Fernanda da; BERTOLDO, Edna. O conceito de política em Marx: análise de obras de 1843 a 1871. Revista Eletrônica Arma da Crítica. Ano 3: Núm 3, dezembro 2011. Disponível em: < <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/8-%20o%20conceito%20de%20politica%20em%20marx%20analise%20de%20obras%20de%201843.pdf>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

SILVEIRA, Bruno Xavier. **Apontamentos sobre raça, etnia e mito da democracia racial**. 2017, s/p. Mimeo

SOARES, Sonia Ribas de Souza. **A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS. Em estudo de caso**. Porto Alegre, 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado

SOKOLOWSKI, Maria Tereza. **História do Curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações Piracicaba. Ano 20 n. 1. p. 81-97. Jan/jun, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97> Acesso e. 05 de dezembro de 2014.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?** Curitiba, PR: CRV, 2015.

SUHR, INGE RENATE FRÖSE. Mudanças no capitalismo no final do Século XX, a necessidade da formação de um novo tipo de homem e o papel da educação.. In: SUHR, I, R. F. **Os propósitos da reforma do Ensino Médio e os desígnios do mercado: o olhar de recrutadores e de jovens inseridos no trabalho.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004. pp 14-33.

SUHR, Inge Renate Fröse; KUENZER, Acácia Zeneida. **Os critérios de empregabilidade na indústria e o papel do Ensino Médio na inserção laboral da classe que vive do trabalho.** X ANPESul. UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/60-0.pdf Acesso em 15 de dezembro de 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. ANPED/Autores Associados, n.14 – Especial, maio/jun./jul./ ago. 2000. pp.61-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em 06 de maio de 2015.

TAVARES, Elen Machado. **Curso Noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es?** Dissertação de Mestrado. Orientação: Carmen Lucia Bezerra Machado. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2010.

_____; OLIVEIRA, Cleiton Luiz Freitas de; MACHADO; Carmen Lucia Bezerra. **Formação de professores no Brasil: a vocação como herança colonial.** Artigo apresentado ao XXIII Seminario Internacional de Investigación sobre Formación de Profesores del Mercosur Cono Sur. Pp. 1-15. Venezuela, Caracas, 2015.

_____; PALUDO, Conceição; SOUZA, Helen Pinho. **Contribuições do materialismo histórico para compreender a política de educação pública proposta no documento uma ponte para o futuro – Brasil, 2015.** Artigo apresentado ao XXIV Seminario Internacional de Investigación sobre Formación de Profesores del Mercosur Cono Sur. Talca, Chile, 2016. pp 1-16.

TOKARNIA, Mariana. **Intelectuais negros estão fora da bibliografia,** criticam especialistas. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/32049> Acesso em 14 de maio de 2015.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide.** 2 ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

TOURAINÉ, Alan. **Como sair do Liberalismo?** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.** Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter do Reis. Vol. IV. 2 ed. Porto Alegre: Faculdade Integrada Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____ ; COLAO, Magda Maria; ORTH, Miguel Alfredo; SIMONETTI, Sandra, Daltoé; **A agonia do(a) educador(a) sul-riograndense**: histórias de vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

UFRGS. Plataforma CultivEduca. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br>.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC: PPEDU, 2007.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

Apêndice A: Modelo de questionário utilizado para coleta de informações

QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGAS E PEDAGOGOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E ESTADUAL - RS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A pesquisa objetiva realizar um levantamento sobre o trabalho cotidiano das pedagogas e pedagogos da rede pública Estadual e Municipal, na Educação Básica, no Rio Grande do Sul, nos diversos postos de trabalho e conhecer o posicionamento destes profissionais sobre temas emergentes em nossa sociedade. Esta pesquisa constitui a possibilidade de escrita de tese, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação de Elen Machado Tavares, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Professora Doutora Carmen Lucia Bezerra Machado.

Metodologicamente a coleta de informações está organizada em dois momentos: 1) Questionário para concursadas/os ou contratadas/os da rede pública que atuam na Educação Básica, no Rio Grande do Sul e que desejam participar da pesquisa preenchendo o questionário; 2) Conversa com as/os pedagogas/os que manifestarem desejo de contribuir com a pesquisa. Deste universo selecionaremos em torno de dez voluntárias/os para que possam contar mais detalhes sobre o seu trabalho. O respondente usará o ambiente que desejar para preencher o questionário, não terá riscos de natureza biológica e a qualquer momento poderá desistir de sua participação, sem ônus e sem bônus, oficializando a solicitação ou obtendo outras informações sobre a pesquisa pelo fone: (51) 3308.4144, ou e-mail: pesquisapedagogiaetrabalho@gmail.com.

Para preencher todo este questionário será necessário, em média, 20 minutos. Sinta-se à vontade para responder ou não as perguntas que não são obrigatórias (aquelas que não constam o asterisco vermelho).

Ao preencher o questionário, autoriza a divulgação dos dados sem identificação. Não serão divulgados nomes próprios de pessoas ou instituições. Desde já agradecemos a tua colaboração. Solicitamos a gentileza que indique outras/os voluntárias/os!

*Obrigatório

1. Dados de Identificação

1. Idade: *

.....

2. Gênero: *

3. Cidade em que trabalha: *

.....

4. Etnia:

.....

5. Mora com alguém? Quem? *

.....

.....

.....

.....

6. Pratica alguma religião/crença?

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

7. Em caso de resposta afirmativa, descreva qual e com que frequência?

.....

.....

.....

.....

2. Informações sobre a formação em Pedagogia.**8. Ano em que se formou: *****9. Habilitação do Curso:**

.....

.....

.....

.....

10. Instituição em que concluiu o curso: *

.....

.....

.....

.....

11. Possui outros cursos? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

12. Se sim, quais?

.....

.....

.....

.....

13. O que mais gostou no Curso de Pedagogia?

.....

.....

.....

.....

14. O que menos gostou no Curso de Pedagogia?

.....

.....

.....

.....

15. Trabalhou remuneradamente durante o curso?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

16. Se sim, no que?

.....

.....

.....

.....

3. Informações sobre o trabalho como pedagoga/o.**17. Descreva o que é ser Pedagoga/o para ti:**

.....

.....

.....

.....

18. Em quantas escolas trabalhas?

.....

19. Trabalhas em escola: *

Marcar apenas uma oval.

- Municipal
- Estadual
- Municipal e Estadual
- Não estou trabalhando em Escola nesse momento. Estou na Secretaria de Educação.
- Não estou trabalhando em Escola nesse momento. Estou no sindicato.

20. Descreva como é sua carga horária nestas escolas/ou no setor em que trabalhas *

.....

.....

.....

.....

.....

21. Qual a natureza do vínculo de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Contrato temporário
- Concurso Público
- Concurso Público e Convocação

22. Especifique o vínculo de trabalho em cada Instituição (se for mais de uma):

.....

.....

.....

23. Na Escola Pública qual/quais teu/s enquadramento/s funcional/is como Pedagoga/o? *

.....

.....

.....

.....

.....

24. **Trabalhas com que etapa da Educação Básica? Ou em que setor administrativo? ***

.....

.....

.....

.....

25. **Trabalhas em instituição privada? ***

Marcar apenas uma oval.

Não

sim

26. **Se sim, que trabalho realizas? Qual a carga horária semanal?**

.....

27. **Descreve como é tua rotina diária ***

.....

.....

.....

.....

28. **Descreve teu trabalho como Pedagoga/o ***

.....

.....

.....

29. **Descreva três aspectos positivos em teu trabalho. Por quê? ***

.....

.....

.....

30. **Descreva três aspectos negativos em teu trabalho. Por quê? ***

.....

.....

.....

.....

31. **Pensando no teu trabalho, o que poderia ser melhorado? ***

.....

.....

.....

.....

32. **Como compreendes a função do gestor para contribuir na melhoria do trabalho pedagógico?**

.....

.....

.....

.....

33. **Como compreendes a função do professor na melhoria do trabalho pedagógico?**

.....

.....

.....

.....

34. **Trabalhas(te) com educação não-escolar? ***

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

35. **Se sim, onde?**

.....

.....

.....

.....

36. Há quantos anos estás trabalhando no magistério? *

.....

37. Participas do Sindicato? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

38. Por que? (Descreva os motivos que te levam a participar ou não participar) *

.....

.....

.....

.....

39. Se participas do sindicato: Qual sindicato?
Há quanto tempo participas?

.....

40. Já ocupou postos de trabalho no Sindicato? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

41. Se sim, Qual Sindicato? Descreva que postos ocupaste no sindicato?

.....

.....

.....

.....

42. Participas(te) de algum movimento social, associação, ONG, partido político? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

43. Se sim, descreva qual e como é/foi a tua participação

.....

.....

.....

.....

4. Questões sobre o cotidiano

44. Realizas tarefas domésticas? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

45. Caso não realizes, quem o faz?

.....
.....
.....
.....

46. Caso realizes, quais são elas e quantas horas por dia te dedicas as estas tarefas?

.....
.....
.....
.....

47. O que geralmente fazes no teu tempo livre (diariamente)? *

.....
.....
.....
.....

48. O que geralmente fazes nos finais de semana?

.....
.....
.....
.....

5. Informações sobre temas emergentes.

No contexto atual brasileiro, há uma série de temas que estão colocados para a sociedade. Assinale aquela alternativa que mais corresponde ao seu modo de pensar.

49. **A diminuição da maioria penal para 16 anos é a melhor saída para o Brasil diminuir a violência. ***

Marcar apenas uma oval.

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

50. **As cotas raciais no vestibular e nos concursos públicos são mecanismos que promovem a desigualdade, pois não consideram o mérito das pessoas. ***

Marcar apenas uma oval.

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

51. **O Programa de Bolsa Família é uma política pública que permitiu a inclusão social de uma parcela da sociedade fragilizada. ***

Marcar apenas uma oval.

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

52. **A proibição das meninas usarem short ou saia na escola é uma regra que precisa mudar, pois os tempos mudaram. ***

Marcar apenas uma oval.

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

53. **A legalização da maconha e outras drogas são um risco para a sociedade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

54. A legalização do aborto é um absurdo porque ameaça as famílias brasileiras. **Marcar apenas uma oval.*

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

55. O Projeto de Lei nº 867/2015, que propõe incluir na LDBen o "Programa Escola sem Partido", prevê "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado" é necessário nos dias de hoje. **Marcar apenas uma oval.*

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

56. O casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é um direito justamente conquistado. **Marcar apenas uma oval.*

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

57. Os Direitos Humanos é a garantia social de que todos os sujeitos são proprietários de direitos. **Marcar apenas uma oval.*

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

58. Nas redes sociais se publiciza o privado e se escancara intimidades. Nelas, as mulheres estão mais expostas que os homens. **Marcar apenas uma oval.*

- Discordo muito
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo muito

Questões finais

59. Tem algum assunto que te inquieta e que tu gostaria que fosse desenvolvido na escola?
Por quê?

.....

.....

.....

.....

Caso deseje participar de uma conversa posteriormente, preencha seu nome e contatos. (Lembramos que seu nome e outras informações pessoais não serão divulgados na pesquisa)

60. Nome:

.....

.....

.....

.....

61. E-mail:

.....

.....

.....

.....

62. Telefones para contato (com DDD)

.....

.....

.....

.....

**Agradecemos tua participação. Maiores informações contate-nos pelo e-mail: pesquisapedagogiaetrabalho@gmail.com .
Contamos com o teu apoio para indicar outras/os colegas pedagogas/os para contribuírem em nossa pesquisa.**



APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada.

1. Quanto tempo geralmente gasta de deslocamento até a escola? (se tiver, entre uma escola e outra)?
2. Como geralmente se organiza com a alimentação? Tempo para o almoço?
3. Sobre as questões de atraso e faltas, como a escola lida com esses casos? Como funciona a tua liberação para os estudos, formação continuada?
4. Já recebeste com atraso? Se sim, como foi? Sobre a sua remuneração na escola (municipal e/ou estadual) há diferença de pagamento para as/os professoras/es das diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio?
5. Sobre o salário das pedagogas/professoras, como funciona o plano de carreira no seu município e/ou estado? O que pensas sobre este plano?
6. Qual a relação a tua relação com a prefeitura/estado e com os sindicatos?
7. Existem homens trabalhando como professores/Pedagogos na escola?
8. Qual a tua principal motivação no trabalho como pedagoga/o?

APÊNDICE C

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Senhora _____

Eu, Elen Machado Tavares, Pedagoga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com ingresso em 2013/02, sob orientação da Professora Doutora Carmen Lúcia Bezerra Machado, venho por meio deste, convidá-la a participar da entrevista semiestruturada que compõe a pesquisa de Tese, por mim desenvolvida neste programa, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Desde já agradecemos por sua colaboração no preenchimento do questionário da pesquisa. Em virtude de identificarmos sua disposição para participar da segunda etapa de coleta de informações, informamos que seu questionário integra um dos escolhidos para realização das entrevistas.

A entrevista semiestruturada objetiva aprofundar alguns pontos relacionados às perguntas contidas no questionário *online* que já é de seu conhecimento. A entrevista semiestruturada, consiste num diálogo baseado em algumas questões orientadoras acerca da temática “trabalho como pedagoga”.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Seu nome não será identificado em qualquer fase da pesquisa e nem será divulgado sob hipótese alguma, o que garante seu anonimato.

Informo que o Sra. tem a garantia de acesso – através dos meus dados acima – em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer dúvida com relação a pesquisa. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, bem como deixar de participar do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da Tese, de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Em anexo, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso esteja de acordo a respeito dos propósitos da pesquisa e da sua participação na mesma.

Desde já, agradeço sua colaboração e participação.

Atenciosamente,

Elen Machado Tavares

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, de minha livre e espontânea vontade, o que segue:

1. Ficaram explícitos para mim quais são os propósitos do estudo e de que tenho a garantia de informações permanentes sobre a pesquisa.
2. Ficou evidente, também, que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.
3. Compreendi que meu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa e nem será divulgado sob hipótese alguma, o que garante meu anonimato; e que minha forma de participação consiste na realização de uma entrevista semiestruturada.
4. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem obter qualquer penalidade.

Data: ____/____/____

Assinatura da informante

Nome da pessoa informante: _____

Endereço: _____

Carteira de Identidade – RG: _____

Telefone: (____) _____

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora
Elen Machado Tavares

APÊNDICE D

Textos-base elaborados para realização de contatos com a população pesquisada

Contato 1: Postagem realizada no dia 13 de julho de 2016 na rede social *Facebook*, na conta da pesquisadora

Necessito de indicações de nomes de PEDAGOGXS que trabalham na rede pública (municipais e do Estado do RS) para contribuir preenchendo um questionário online. É para pesquisa que dará origem a tese em que estou trabalhando.

Por favor, cite os nomes nos comentários. Conto com vocês para participarem também!

Desde já agradeço a solidariedade e ajuda de vocês!

Contato 2: Quando a pessoa tinha seu nome citado por outra/o colega, mandávamos a seguinte mensagem:

Olá (nome)! A/O (nome da/o colega) te citou em uma postagem minha sobre nossas colegas de profissão. Quando leres minha mensagem, se puderes me dá um oi para que eu possa falar contigo.

Contato 3: Quando a pessoa dava retorno após o contato 2.

Olá (nome). Não sei se tu chegaste a ver, mas eu fiz uma postagem pedindo por pessoas formadas em pedagogia e que trabalhem com educação pública, pois sou pedagoga e pesquisei questões relacionadas ao nosso trabalho.

A (nome da colega) comentou minha postagem, sugerindo algumas pessoas que eu poderia entrar em contato. Uma dessas pessoas és tu.

Então quero saber se tu aceitas preencher um questionário online para participar da minha pesquisa de tese? Não precisa colocar nome, nem nome de escola. É uma coisa relativamente rápida, mas é somente para Pedagogas/os que trabalhem na rede pública, município e/ou estado. Em sala de aula, secretaria, setor, sindicato (desde esteja ligada a educação básica).

Contato 4: texto que elaboramos e foi publicado nas páginas de Facebook relacionadas a educação.

Colegas Pedagogas/os do RS! Estamos precisando de ajuda de vocês que trabalham na Educação Pública (Municipal e Estadual), como professoras/es, em setor ou em outros espaços, desde que estejam vinculadas/os a educação pública. A Pedagoga Elen Machado Tavares, está realizando seu curso de doutorado em Educação na UFRGS, sob orientação da Profa Dra Carmen Machado. Elas buscam voluntárias/os que se disponibilizem a preencher um questionário online, sem identificação de si e da instituição. Para preencher o questionário contatem a Profe Elen Tavares pelo facebook ou pelo email: pesquisapedagogiaetrabalho@gmail.com Elas agradecem a todas/os desde já e contam com a colaboração!

APÊNDICE E**Informações tabuladas no software IBM SPSS****1. Dados de identificação**

Participante	Listado de 1 a 221
Idade	<ol style="list-style-type: none">1. 22 a 292. 30 a 393. 40 a 494. 50 a 625. Não informou
Gênero	<ol style="list-style-type: none">1. Feminino2. Masculino
Etnia	<ol style="list-style-type: none">1. Branco/caucasiano/italiana/alemã2. Negro/afro brasileiro3. Não sabe informar4. Uma mistura/parda/todas/brasileira/Intirracist/sul americana
Cidade em que trabalha	<ol style="list-style-type: none">1. Alvorada2. São Leopoldo3. Novo Hamburgo4. Rio Grande5. Canoas6. Porto Alegre7. Jaguarão8. Eldorado do Sul9. Viamão10. Cachoeirinha11. Gravataí12. Ivoti13. São José do Sul14. Pelotas15. Santo Antônio da Patrulha16. Sapiranga17. Nova Santa Rita18. Jóia19. São Gabriel20. Vila Nova do Sul21. Arroio dos Ratos22. Charqueadas23. Mostardas24. Chuí25. Gramado26. Cidreira27. Guaíba28. Tramandaí29. Santa Maria30. Alegrete31. Esteio32. Julio de Castilhos33. Arroio do Padre34. Capão do Leão35. Caçapava do Sul36. Santa Cruz do Sul37. Dois Irmãos38. Canguçu39. Jaquirana40. Piratini41. Uruguaiana42. Venâncio Aires43. Portão44. São José do Norte45. Imbé

	46. Xangri-lá
Número de habitantes	1. Até 200.000 2. Acima de 200.000
Mora com alguém?	1. Sozinha/o 2. Casal 3. Casal e filho/a 4. Filho/s / Neto/s 5. Familiar e filhos/as 6. Outros agrupamentos familiares 7. Não informou
Pratica religião ou crença	1. Não 2. Sim 3. Tem religião, mas não pratica
Se sim, qual religião ou crença?	1. Católica 2. Espírita Kardecista/Espiritualista/Simpatizante do espiritismo 3. Evangélica/Luterana Protestante/Adventista do Sétimo Dia/Cristã 4. Matriz Africana (umbanda) 5. Católica e umbandista 6. Budismo/Meditação/Yoga/Acredita em Deus, mas não frequenta Igreja 7. Não informou
Se sim, com que frequência?	1. Uma a duas vezes por semana 2. Três a quatro vezes por semana/Todos os dias/ Regularmente 3. Uma vez por mês/Eventualmente 4. Raramente
2.Informações sobre a formação em Pedagogia	
Ano em que se formou	1. 1984 2. 1985 3. 1986 4. 1987 5. 1989 6. 1990 7. 1991 8. 1993 9. 1995 10. 1996 11. 1998 12. 1999 13. 2000 14. 2001 15. 2002 16. 2003 17. 2004 18. 2005 19. 2006 20. 2007 21. 2008 22. 2009 23. 2010 a 2016
Habilitação do curso	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental / e EJA 3. Matérias Pedagógicas do Ensino Médio 4. Orientação/Supervisão 5. Licenciatura Plena 6. Séries Iniciais e Educação Infantil 7. Educação Especial 8. Não sabe informar / Resposta incompleta ou Não respondeu
Instituição	1. IFRS 2. UFPEL 3. FURG 4. PUC-RS

	<ol style="list-style-type: none"> 5. IPA 6. Unilasalle 7. UFRGS 8. Unipampa 9. Uniritter 10. Unisinos 11. FAFIMC 12. FURB 13. FAPA 14. UNESP 15. ULBRA 16. UFSM 17. UNOPAR 18. UERGS 19. Unicesumar 20. IEE 21. URCAMP 22. IESDE 23. Feevale 24. UNISO 25. UPF 26. UTP 27. Unifra 28. UNINOVE 29. UFPR 30. Anhanguera 31. UNISC 32. UNINTER 33. UCPEL 34. IEEPG
Formou-se em Instituição Pública ou privada?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pública 2. Privada
Possui outros cursos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim
Se possui outros cursos, citou que fez Magistério?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim
Quais outros cursos que foram citados?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos técnicos/ Curso de formação continuada 2. Outro curso de graduação (em andamento ou concluído) 3. Pós-Graduação <i>Latu sensu</i> – Especialização 4. Duas ou mais Especializações 5. Especialização e Mestrado 6. Mestrado 7. Doutorado 8. Especialização, Mestrado e Doutorado
O que mais gostou no curso de pedagogia?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curso de Pedagogia como possibilidade de aprendizagem de pesquisa, ensino e extensão. Bolsas. Relação com professores 2. Formação humana. Ampla formação e novos horizontes. Formação social e política. Educação Popular 3. Todo o curso 4. Enfatizou disciplinas ou áreas do curso 5. Estágios. Relação com alunos 6. Teoria, prática, conhecimento, aprendizagem 7. Trocas e discussões com professores e colegas 8. Não respondeu
O que menos gostou no curso de pedagogia?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Professores com pouca ou sem base de prática escolar, professores autoritários. Práticas conservadoras 2. Desconsideração da realidade discente – trabalho e acessibilidade 3. Citou disciplinas do Curso 4. Currículo do Curso / Falta de aprofundamento / Formação Genérica na Licenciatura Plena

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Distância entre teoria e prática / excesso de teoria / falta de prática 6. Nada 7. Estágios 8. Desvalorização da profissão 9. Racismo institucional 10. Não respondeu
Trabalhou remuneradamente durante o curso?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim
Se trabalhou, no que?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como professora/na área da educação 2. Bolsa de pesquisa/ensino/extensão/bolsa trabalho na Universidade 3. Funcionalismo Público/área: Administração/Saneamento/Assistência 4. Orientação Educacional/Supervisão/Secretaria Escolar/Agente educacional 5. Escritório/Auxiliar Administrativo 6. Estágio na área da educação/auxiliar em sala de aula 7. Biblioteca 8. Departamento financeiro de empresa/comércio 9. Movimento social 10. Call Center 11. Estágio em outras áreas (banco) 12. Faxina 13. Costura
3. Informações sobre o trabalho como pedagoga/o	
O que é ser pedagoga/o?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Social (para além da Escola) / Coletiva 2. Centrada na Escola / Cognitivista 3. Auxiliar / ajudante / pesquisador 4. Não respondeu
Em quantas escolas trabalha	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma 2. Duas 3. Três 4. Uma escola e coordenadoria/Secretaria de Educação 5. Escola e Ensino Superior 6. Somente na Secretaria/coordenadoria de Educação/outras Secretarias
Tipo de Escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Municipal 2. Estadual 3. Municipal e Estadual 4. Não está na Escola nesse momento, está na Secretaria/coordenadoria de educação 5. Não está na escola, está no Sindicato
Carga Horária de trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. 20-25h 2. 30h 3. 40h 4. 46-50h 5. 55-60h
Vínculo de trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contrato temporário 2. Concurso público 3. Concurso público e convocação
Lotação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docente 2. Direção/Vice-direção 3. Coordenação/Supervisão 4. Secretaria da Educação do Município/outras secretarias 5. Orientação Educacional 6. Docência e gestão/setor (coordenação) 7. Docência Especializada AEE/Sala de recursos 8. Secretaria Escolar 9. Apoio/Monitoria 10. Secretaria da Escola e Educação Infantil 11. Biblioteca e Vice-direção 12. Docência e apoio
Trabalha com a etapa da Educação Básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Infantil

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Ensino Fundamental 3. Educação Infantil e Ensino Fundamental 4. Ensino Fundamental e EJA 5. Ensino Fundamental e Ensino Médio 6. Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA 7. EJA 8. Ensino Médio 9. Educação Profissional
Trabalha em Instituição privada?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim
Se sim, o que faz?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ministra Cursos para Professores de Educação Infantil 2. Professora de Pós-Graduação na área de Pedagogia AEE 3. Professora 4. Diretora Administrativa 5. Tutora
Trabalhou com educação Não-Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim
Se sim, onde?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em todos os momentos/valores que vão além da escolarização/família 2. Projeto de alfabetização na periferia urbana/junto a comunidade/SENAR/Centros educativos 3. Aula particular/aula a domicílio/empresa privada 4. PIM/Formação de tutores à distância 5. Escola Pública de trânsito do DETRAN 6. Igreja/pastoral da Juventude 7. Escola especializada em atendimento e reabilitação/acolhimento 8. Curso pré-universitário popular 9. Biblioteca comunitária 10. Clube de futebol 11. Educadora social 12. Movimento Social do Campo/MOVA 13. Espaço hospitalar 14. Museo 15. Segurança pública 16. CTG 17. Grupo de educação 5ntirracista 18. ONG 19. Espaço Kids em restaurante
Tempo de Magistério	<ol style="list-style-type: none"> 1. Até um ano 2. De 1 a 5 anos 3. De 6 a 14 anos 4. De 15 a 24 anos 5. Mais de 24 anos
Participa do Sindicato	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim
Porquê não?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não participa, mas quer participar / Está iniciando na carreira 2. Razões financeiras/desconto no salário 3. Não funciona / Não acredita / inconsistente / Não luta pela categoria / Interesse pelo poder político / Discorda da partidarização do Sindicato 4. Falta de interesse / Não tem perfil de sindicalista / Não tem necessidade / Não vê vantagem 5. Falta de tempo 6. Comodismo / Não buscou informações / Não foi convidada ou motivada 7. Já participou, não participa mais 8. Ideologia religiosa 9. Não reconhece o orientador educacional 10. Medo de perder o contrato 11. Não respondeu
Porquê sim?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ferramenta de luta/Faz parte da profissão/Assegurar direitos/Participa, mesmo com críticas a atual gestão do Sindicato 2. Função informativa: Estar por dentro do que acontece / ajuda jurídica /

	<p>desconto no comércio local para sindicalizados</p> <p>3. É associado/a, mas não participa ativamente</p> <p>4. É sindicalizado/a, mas critica as posições do sindicato</p>
Que sindicato?	<p>1. Municipal</p> <p>2. Estadual</p> <p>3. Não consta</p>
Já ocupo posto de trabalho no sindicato	<p>1. Não</p> <p>2. Sim</p>
Se sim, qual posto?	<p>1. Fez parte da diretoria</p> <p>2. Representante do sindicato na escola</p> <p>3. Presidência/secretaria/Conselho fiscal do sindicato no município</p>
Participou de Movimento social, ONG, partido, associação?	<p>1. Não</p> <p>2. Sim</p>
Se sim, qual?	<p>1. Movimento Estudantil / Movimento de juventude</p> <p>2. Movimento Negro</p> <p>3. Militante de Partido Político</p> <p>4. Militância Política – não participa mais</p> <p>5. Movimento sindical campo/cidade</p> <p>6. Cursos populares</p> <p>7. MST/Via Campesina/Pastoral da Juventude Rural/Movimento das Mulheres Camponesas/Educação do Campo/ Comunidades Eclesiais de Base</p> <p>8. ONGs</p> <p>9. Associação de bairro/associação cultural/trabalhadores em educação</p> <p>10. Trabalho voluntário com doações/recuperação de dependentes químicos/capacitação profissional/Escoteiros (mãe de apoio)</p> <p>11. Não especificou</p>
4. Questões sobre o cotidiano	
Realiza tarefa doméstica?	<p>1. Não</p> <p>2. Sim</p>
Se não, quem realiza	<p>1. Mãe/divide com a mãe/mora com os pais</p> <p>2. Marido</p> <p>3. Funcionária</p> <p>4. Outros (não especificou)</p>
Se sim, quais?	<p>1. Nos finais de semana / duas vezes por semana</p> <p>2. Todos os dias pela manhã / no final do dia e faxinas no final de semana</p> <p>3. Até 2 horas</p> <p>4. De 2 à 6 horas</p> <p>5. De 7 às 10h</p> <p>6. Não especificou o tempo</p>
5. Informações sobre temas emergentes	
Escala de <i>Likert</i>	()Discordo muito ()Discordo ()Indiferente ()Concordo ()Concordo muito
-A diminuição da maioria penal para 16 anos é a melhor saída para o Brasil diminuir a violência.	
-As cotas raciais no vestibular e nos concursos públicos são mecanismos que promovem a desigualdade, pois não consideram o mérito das pessoas.	
- A proibição das meninas usarem short ou saia na escola é uma regra que precisa mudar, pois os tempos mudaram.	
-A legalização da maconha e outras drogas são um risco para a sociedade.	
-A legalização do aborto é um absurdo porque ameaça as famílias brasileiras.	
-O Projeto de Lei nº 867/2015, que propõe incluir na LDBen o “Programa Escola sem Partido”, prevê “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” é necessário nos dias de hoje.	
-O casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é um direito justamente conquistado.	
-Os direitos humanos é a garantia social de que todos os sujeitos são proprietários de direitos.	
-Nas redes sociais se publiciza o privado e se escancara intimidades. Nelas, as mulheres estão mais expostas que os homens.	

APÊNDICE F

Descrição do trabalho como Pedagoga/o

Expressa a importância do Vínculo/afeto/respeito com os alunos

Sempre penso numa aula como aluno, me pergunto se eu gostaria da minha aula. Momentos de brincadeiras, de dar risada, estabelecer vínculo é primordial para mim. Gosto e dou oportunidade para que falem, ouço, tento buscar solução, retomo quantas vezes for preciso com questões de bullying, regras de convivência. O que menos me preocupa são os conteúdos, existe um cobrança, precisamos de um norte, mas muitas vezes me sinto engessada. (2016, Q1) (trabalha com Ensino Fundamental)

Busco, além de alfabetizar e letrar meus alunos, trabalhar valores, a socialização, o respeito, a amizade (valores distantes da realidade da comunidade em que os alunos vivem). (2016, Q8) (trabalha com Ensino Fundamental)

Meu trabalho como pedagoga e procurar fazer o melhor, alcançar as metas que estabeleço. Criar dentro da sala de aula um ambiente de confiança e amizade. (2016, Q35) (Ens Fund. Docência)

Como pedagogo atuante em sala de aula, procuro propiciar o desenvolvimento das crianças no aspecto pedagógico, assim como também nos aspectos afetivos. Quando atuamos na educação infantil, o cuidar torna-se indissociável do educar. Assim, procuro tornar real na minha prática, o ato de ouvir os alunos e considerar o meio em que vivem, as demandas que os mesmos trazem consigo. (2016, Q45) (Educ Inf)

Participo do processo de aprendizagem e oriento meus alunos sempre com muito amor, respeito e paciência, respeitando a realidade de cada um. Tento apresentar os conteúdos da forma mais motivacional possível e valorizo muito todos os avanços apresentados pelos alunos! Trabalho muito pela união da turma, assim como, com o respeito ao próximo! E, converso sobre democracia... (2016, Q68)

Procuro manter-me motivada e atenta às demandas dos alunos. Sou receptiva a eles e procuro deixar claras as razões para as propostas de atividades. Sou afetiva, mas também exigente no sentido da organização e principalmente do respeito entre eles. Como pedagoga penso ser fundamental avaliar constantemente os alunos e também minhas práticas bem como procurar qualificação sempre. (2016, Q130)

Pesquisar e planejar visando proporcionar atividades lúdicas e pedagógicas prazerosas, aprimorar o comportamento social e afetivo, desenvolver o corpo e a mente através de jogos, brincadeiras, danças e canções, incentivar o sentimento de empatia entre as crianças. (2016, Q139)

Atuo diretamente com as crianças ampliando suas habilidades cognitivas e sócio afetivas assim como com os pais, orientado-os sempre que necessário sobre dúvidas dos mesmos sobre o desenvolvimento infantil e educação. (2016, Q148)

Na minha turma de Educação Infantil durante o primeiro semestre, procuro trabalhar primeiramente os aspectos da socialização dos alunos, onde nessa fase é de fundamental importância para a inserção deles no universo escolar, sendo essa realizada de forma harmônica e tranquila. A afetividade também se constitui um fator primordial para se constituir um vínculo entre professor e aluno, e para se ter sucesso nas aprendizagens. A rotina pedagógica com os alunos se faz extremamente necessária, pois através dessa sistematização do trabalho do professor, é que se constroem os hábitos e valores para um desenvolvimento saudável da criança. O conhecimento de mundo, através da escuta das falas dos alunos é uma forma de construir o planejamento diário, onde as necessidades reais da criança naquele momento são respeitadas e valorizadas como forma de se fazer uma educação voltada para a construção da cidadania e autonomia. Na minha turma de alfabetização do 1º ano, logo no início do ano letivo costumeiramente se faz um diagnóstico dos níveis da psicogênese, para ver em que nível de leitura e escrita a criança se encontra. Essa sondagem é de fundamental importância para se começar um planejamento adequado as necessidades de cada um, sendo que a aprendizagem se dá de forma processual e continuada. Esse planejamento necessita ser avaliado e reformulado permanentemente, a cada vez que o aluno avança em determinado nível. Ao final do ano, espera-se que todos os alunos estejam alfabetizados, pois acredito que as competências

e habilidades dos conhecimentos para essa faixa etária de seis anos necessitam estar consolidadas. (2016, Q164)

Procuro compreender e respeitar as crianças, suas culturas e seus tempos próprios. (2016, Q193)

Procuro proporcionar experiências educativas significativas aos meus alunos, bastante contato com materiais diversificados nas atividades de pintura e exploração de materiais; bastante manipulação de livros e suportes textuais, mundo letrado; brincadeiras com sucatas, a sucata em si, sem interferências; trocas afetivas e sociais, regras, limites, combinados, memórias, minhas atitudes acarretam marcas nas histórias das crianças, assim tento proporcionar momentos bons, prazerosos e de trocas afetivas (2016, Q209)

Vou para sala de aula, tento desenvolver um trabalho planejado semanalmente; mas a realidade das periferias onde trabalho a todo o momento estamos reorganizando o planejamento. E dentro destas possibilidades a construção do trabalho vai se concretizando. O vínculo afetivo é essencial para trabalhar com seres humanos em construção da consciência. Trabalho com projetos de aprendizagens, com muitas atividades relacionando a arte e a vida no espaço em que se encontra. Histórias de vida sempre são pontos iniciais! (2016, Q 34)

Trabalho como formação humana/ formação integral / Luta

Enquanto pedagoga na Educação Infantil exerço várias dimensão da formação humana, desde o cuidado até o desenvolvimento da construção do conhecimento. (2016, Q1)

O trabalho como pedagoga é baseado na formação integral da criança, o que ocorre a partir de atividades, conversas, passeios, momentos de refeitório e pátio. Acompanhar a criança durante sua estada na escola, é basicamente a minha rotina como pedagoga. (2016, Q10) (Trabalha com Educação Infantil)

Meu trabalho como pedagoga baseia-se, principalmente, em mediar os processos de aprendizagem em sala de aula, oferecendo atividades adequadas ao potencial de cada aluno e oportunizando experiências positivas para sua vida escolar. Procuro observar a integralidade de cada criança, a fim de compreendê-la e melhor atendê-la. (2016, Q12) (Trabalha com Ensino Fundamental)

É uma luta cotidiana para que a sociedade entenda a importância da escola na vida de cada um. (2016, Q 13) (Trabalha como supervisora)

Organizar, planejar e avaliar experiências que contribuam para ampliar os conhecimentos das crianças, incluindo pensar atividades cotidianas como ir ao banheiro, lavar as mãos, escovar os dentes e trocar fraldas. Acolher as crianças e as famílias na sua inteireza, com sentimentos, ações e valores, propondo o questionamento como forma de pesquisa. (2016, Q46)

Acredito que o meu trabalho como pedagoga vai além do espaço da sala de aula, pois o fazer educação compreende conduzir nosso aluno para um vasto mundo, permitindo a ele atuar de forma criativa e crítica diante de situações do seu contexto e fora dele. (2016, Q38)

Meu fazer diário é pensar/repensar minha prática, assim como articular uma proposta vinculada à conscientização das crianças, no que se refere ao reconhecimento do outro como um ser de direitos e deveres, bem como potencializar a solidariedade entre as crianças, pensando sempre que nossas ações possuem reações no ambiente que estamos inseridos. (2016, Q64)

Estudar sempre (que possível), ver, rever e refazer o planejamento, pesquisar sobre Projetos de Trabalho, sofrer com tantas dificuldades trazidas pelos estudantes, desejar a cada aluno tudo aquilo que se deseja às pessoas que mais amamos (no meu caso - meus filhos). Construir uma caminhada acerca do conhecimento, sonhar e lutar por um mundo melhor para as crianças... (2016, Q83)

Onde realmente me realizo é na sala de aula com as crianças. A Pedagogia é para mim uma paixão, pois é através dela que me realizo como pessoa e como profissional, atuar com crianças, vê-las descobrirem, criarem suas primeiras aprendizagens não tem preço. Busco sempre oferecer subsídios para que os professores atuem como sujeitos que interagem com outros seres, sejam mediadores de saberes, conheçam as crianças como seres que se relacionam, tornem-se capazes de aprender e ensinar. (2016, Q91)

Prezo pela aprendizagem individual/coletiva transformadora. (2016, Q109)

Meu trabalho como pedagoga está presente em todos os momentos. Nas minhas diversas relações com as crianças e com suas famílias. Meu modo de me comunicar com elas, de organizar as atividades, de estar atenta às suas demandas. Meu trabalho como pedagoga está nos momentos de higiene, quando precisam aprender a lavar e secar as mãos, a escovar os dentes, a fazer necessidades com autonomia. Quando oriento quanto ao uso de materiais e ferramentas. Quando acolho uma dor, uma angústia ou um sorriso. Quando

se faz necessário dialogar com as famílias sobre determinada questão referente à criança. Quando observo as crianças, faço registros e planejo possibilidades de aprendizagens a elas. (2016, Q120)

Desenvolvo projetos que incluam aprender leitura, interpretação, oralidade e escrita aliados a realidade, sempre com propostas de intervenção em sociedade, mas o maior foco é o pensamento crítico, posicionamento e a utilização da língua como identidade e intervenção no mundo. (2016, Q165)

Tento observar os diversos lados de cada situação, percebendo o ser humano em todos os seus aspectos. (2016, Q177)

Trabalho normalmente desenvolvendo projetos. Minha prática pedagógica é baseada em princípios afro-brasileiros, com os quais desenvolvo meu projeto docente chamado Olukó Ayó (professora da alegria/felicidade). (2016, Q180)

Meu trabalho como pedagoga está fundamentado na minha formação profissional (Curso de Magistério e Pedagogia), na minha bagagem prévia constituída a partir de vivências nos movimentos sociais e na política, a partir das quais foi embasada minha visão de mundo, e é validado por minha prática docente, a qual busco pautar pela busca constante de superação e crescimento conjunto com meus alunos. Assim, busco que a sala de aula seja não só espaço de experimentação e vivência dos conhecimentos e valores construídos nessa trajetória, mas de busca permanente e acolhimento do que os alunos trazem e manifestam. Procuro, na sala de aula, fazer com que os alunos se sintam aceitos, valorizados, que manifestem suas potencialidades, mas, também, que aprendam a valorizar seus colegas e respeitar suas individualidades. (2016, Q198)

Trabalho de muito acompanhamento pelo diálogo, pela troca, pela partilha de saberes e de informações que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem contextualizado (2016, Q200) (coordenação)

Expressa impotência/frustração/cansaço

Eu amo o meu trabalho, embora em muitos momentos sinto impotência tristeza desvalorização frustração... (2016, Q3)

É um trabalho cansativo tanto físico como psicologicamente. Tem seus pontos bons e ruins. É uma luta diária contra um sistema que não dá mais tão certo quanto há anos atrás, tem desafios a serem superados diariamente, e tem também muitas alegrias e retornos de alunos aos quais nós realmente fazemos diferença em suas vidas. (2016, Q11)

Gostaria que fosse mais efetivo, atuante junto aos professores em sala de aula. (2016, Q25) (trabalha como supervisora)

Meu trabalho é muito gratificante, tenho duas turmas de quartos anos. No turno da manhã uma turma com 22 alunos, sendo que destes, 6 tem laudos. Tenho que preparar aulas diferenciadas em função destes alunos, é muito estressante e angustiante, pois não vemos claros progressos em relação à estes alunos. No turno da tarde tenho 21 alunos, 1 laudo. Procuro fazer o melhor por eles, demonstrando muito respeito e carinho por cada um. (2016, Q63)

Em meu trabalho como pedagogo em sala de aula, procuro refletir constantemente sobre minha prática e o processo de aprendizagem dos alunos, em alguns momentos tenho dúvida e me sinto insegura, em outras situações me satisfaço com os resultados. Na coordenação pedagógica sinto-me frustrado pelo fato de não ter muita autonomia e exercer varias funções, isso dificulta o planejamento do trabalho, especialmente em relação a formação dos professores. (2016, Q77)

Procuro ser a profissional que descrevi, acima. Como supervisora formada, sinto-me frustrada por não existir um projeto pedagógico nas EMEIS do município e, muito menos, um Regimento Escolar. A função de Apoio Pedagógico é exercida por pessoas, sem o devido preparo, para tal, mas por indicação política! Diante de tais circunstâncias, tento fazer o melhor que posso, na sala de aula, e sou recompensada, pelos resultados que obtenho por parte dos meus alunos. (2016, Q156)

Um constante aprendizado, desafio e sentimento de impotência (2016, Q162)

Sou realizada com a escolha da minha profissão apesar da desvalorização social que nossa sociedade a impõe, o que por vezes é um fardo pesado. Meu dia a dia como pedagoga me alegra, os desafios da inclusão e da aprendizagem, os desafios de uma rede municipal com poucos recursos e muitos problemas, mas me orgulho dos momentos de formação continuada que traçamos ao longo desses cinco anos. (2016, Q167)

Cansativo e desafiador (2016, Q210)

Infelizmente o trabalho como pedagoga, não cabe na sala de aula, pois todas as aprendizagens de construção de propostas para uma educação emancipatória e para a autonomia ficam suprimidas em formas de controlar e disciplinar os estudantes. Não estou muito tempo na educação pública, mas todos os dias tenho a sensação de não ter aprendido a ser

a professora que a sala de aula exige, pois não consigo desenvolver um projeto pedagógico com os estudantes. Todos os projetos desenvolvidos tem seus pontos de sucesso, pois costumo fazer avaliações qualitativas, porque sempre tenho mais decepções do que êxito. Parece-me que o trabalho pedagógico fica todo a cargo da supervisão, dentro da escola e esta não consegue desenvolvê-lo pelos mesmos motivos já citados. (2016, Q140)

Direção/orientação/coordenação/supervisão/secretaria/coordenadoria de educação:

Administrar enquanto gestora a gestão administrativa, a gestão pedagógica e a gestão da sala de aula. (2016, Q5)

No [nome da instituição] acompanhando cursos, propondo e realizando atividades (2016, Q208)

Realizar a formação pedagógica das equipes e coordenar questões que envolvem as escolas de ed. Infantil (2016, Q9)

Supervisiono estagiárias da pedagogia e observo a compreensão sobre desenvolvimento infantil, fases do desenvolvimento e brinquedos e brincadeiras para faixa etária da educação infantil (2016, Q. 16) (Trabalha na Secretaria/Coordenadoria de educação)

Na Secretaria o trabalho é bem dinâmico, desenvolvo um pouco de cada coisa, desde avaliação do rendimento dos alunos em cada escola, organizado por meio de gráficos, participação em reuniões para refletir sobre estes fatores, como por exemplo, baixo rendimento, também sou responsável pelo Programa Mais Educação que está funcionando em quatro escolas. (2016, Q19)

Acompanhar o desenvolvimento dos educandos e auxiliar os professores nos processos de ensino/aprendizagem. (2016, Q24) (trabalha com docência e vice-direção)

Acolher, acompanhar e auxiliar professores, alunos e pais. Promover projetos e atividades pedagógicas junto a equipe gestora para promover um ensino de qualidade. Acompanhar os índices de rendimento escolar, proporcionando reflexões sobre os mesmos. (2016, Q30) (Vice-direção respondeu a mesma coisa na rotina)

Como coordenadora auxilio as professoras em seus projetos, organização dos pareceres, dificuldades com as crianças, atendimento as famílias, e como professora, organização de projetos e atividades com as crianças além dos cuidados como troca de fraudas e escovação de dentes, o atendimento às famílias e a escrita de pareceres. (2016, Q53)

Desenvolvo um trabalho com uma turma de educação infantil, trabalhando projetos de aprendizagem ou projetos de ensino, e a tarde sou coordenadora pedagógica auxiliando em todos os aspectos pedagógicos que envolvam a escola. (2016, Q93)

Quando atuo em sala de aula, busco a compreensão do aluno valorizando suas potencialidades e, buscando novos enfoques para a prática educativa. (2016, Q99)

Cansativo porque é muito solicitado, mas é prazeroso por ver o quanto teu trabalho é importante. (2016, Q107)

Cada dia era muito particular, geralmente começava com verificação de e-mails. Reunião com o Secretário, definição de atividades ao longo do ano. Solucionar questões envolvendo as diretoras, professores ou alunos. Ainda havia momentos em que me envolvia com questões de transporte ou alimentação. (2016, Q114)

Pensar a escola e seu funcionamento enquanto o que acreditamos ser fundamental à infância. (2016, Q121)

Acompanho, planejo e participo dos planejamentos das professoras. Entro em sala, medeio situações que se fazem necessária a figura de um gestor e atendo a comunidade escolar. (2016, Q124)

Atendimento a alunos, pais e professores. Encaminhamentos diversos, abertura de Ficaís, contatos diversos com pais e ou entidades ligados ao ensino e a escola no geral. (2016, Q158)

Administrar a escola junto com minhas colegas professoras e funcionárias, pois não tenho nenhum outro profissional que trabalhe em setor. Faço todo o trabalho administrativo. (2016, Q159)

Acompanhamento pedagógico, escuta pedagógica de estudantes, planejamento com professores e em equipe, leitura e estudos, coordenação das reuniões pedagógicas, reunião com coordenadores pedagógicos, reuniões de rede, reuniões com a equipe diretiva, participação em cursos e formações, coordenação de formações e planejamentos, etc. (2016, Q168)

Assessorar minhas colegas profes, organizar documentos pertinentes a supervisão, supervisionar atividades pedagógicas e de reforço escolar, entre outras (2016, Q169) (Secretaria/Coordenadoria de Educação)

“Percebi meu trabalho como pedagoga incluída na minha rotina diária... Abro a escola às 06:30 da manhã. Recebo os professores, participo da hora atividade, organizo a entrada dos primeiros alunos, organizo o quadro de professores, estagiários e monitores do dia, círculo pela escola, atendo os pais que vão chegando com seus filhos até as 08:30, depois disso começo a dar conta do burocrática (efetividade, prestação d contas, compras, organização de algum evento da escola), converso com a supervisora da escola, estabelecemos demandas, prioridades, linhas de ação. Entro em sala para intervalo dos professores, sempre que possível me envolvo nas experiências que são propostas nas turmas, faço registro fotográfico e reflexivo... (São muitas coisas, todo dia diferente!) (2016, Q174)

Algumas das citadas na questão anterior e mais organizar, planejar e operacionalizar o planejamento das turmas e educadoras e as reuniões de equipes e segmentos. Planejar, organizar, operacionalizar e coordenar os espaços de formação. (2016, Q175)

Estudar... me instrumentalizar... analisar e contribuir na prática pedagógica das nossas escolas municipais de educação infantil (2017, Q179)

Propor, orientar, dialogar, intervir, decidir... (2016, Q189)

Estudar, planejar e executar as formações continuadas tanto dos professores por faixa etária como aos respectivos coordenadores pedagógicos e diretores, além da assessoria direta nas escolas, junto a estes profissionais. (2016, Q203)

Trabalho todas as noites na vice-direção, onde acabo ajudando na orientação e supervisão. (2016, Q122)

Docência

Na educação infantil:

Planejar as ações, organizar, selecionar material, elaborar material, realizar as rotinas na sala de educação infantil, realizar formação na [secretaria/coordenadoria de educação], conversar com pais, participar das ações da escola, organizar eventos... (2016, Q4)

Receber os educandos Atividades pedagógicas Atividades de rotina como: alimentação, trocas, escovação e descanso (2016, Q66)

Trabalho com projetos, onde as crianças dão ideias sobre o que vamos aprender. Busco sempre atender às necessidades das crianças e trazer novidades e diversas metodologias para desenvolver o trabalho pedagógico. (2016, Q72)

Trabalho com crianças pequenas (creche) sendo assim trabalhamos respeitando os horários das crianças eles almoçam tiram o Soninho e depois brincamos e exploramos no período da tarde conhecimentos sobre o projeto trabalhado....durante este tempo na escola (2016, Q79)

Planejar, executar e avaliar diariamente. (2016, Q84)

Tenho procurado trabalhar com um olhar atento aos interesses dos meus alunos, visando suas potencialidades e necessidades para a faixa etária em questão (2 - 3 anos). Mesmo sendo pequenos percebo que já tem um olhar diferenciado do mundo e de tudo que os rodeia, então é muito importante estar atento a cada manifestação de representação de suas opiniões e pré-conceitos. (2016, Q89)

Atendimento as crianças e planejamento, orientação e coordenação das atividades diárias (2016, Q106)

Organizar a rotina da turma, momentos de refeição, soninho, planejamento, observações diárias da turma e das crianças individualmente, para assim perceber o que faremos nas próximas atividades. (2016, Q131)

Quando chego as 12:30 as crianças estão dormindo, quando acordam conversamos e vamos para o lanche. Depois do lanche, vamos para o pátio... na volta fazemos atividades e jantamos. Na saída a turma brinca ou joga jogos. No momento meu projeto está relacionado com contação de histórias, pois a turma se mostrava interessada e demonstrava prazer em ouvir os contos de fadas principalmente. (2016, Q142)

As propostas são planejadas conforme o interesse das crianças (2016, Q144)

Criar momentos que os bebês possam explorar novas situações ampliando seus sentidos e aliando o cuidado com a educação pensando nisso como a base de um ser. (2016, Q138)

Procuro proporcionar momentos de aprendizagem da forma mais lúdica que puder, sem cumprir um protocolo exagerado. Decidimos juntos o que vamos estudar, como vamos fazer isso e com que frequência. (2016, Q152)

É um trabalho que necessita de muita paciência e pesquisa para conseguir atingir toda a turma. Possui comprometimento e muita preocupação com aqueles que não acompanham o restante da turma. (2016, Q185)

Sou professora de Educação Infantil e sou realizada com a oportunidade de conviver com as experiências diárias das crianças. É um trabalho em que o cuidar e o educar estão concomitantes. São desafios encontrados não somente com o grupo, mas com suas famílias, gestão, enfim, mas que nos acompanham sempre, em alguns momentos são mágicos, envolventes, alegres, porém outros tristes, irrelevantes, desgastantes... (2016, Q115)

Tenho uma turma com vinte e cinco crianças de quatro anos, eles são pequenos, muito dependentes. Não tenho auxiliar e o meu tempo de planejamento na escola é de apenas 90 minutos. Acabo usando alguns momentos na sala de aula para preparar as atividades. Permito que as crianças brinquem bastante e as atividades específicas são feitas em pequenos grupos de até 5 crianças. (2016, Q197)

Acredito que o Pedagogo desvela caminhos além e principalmente adiante dos espaços escolares. Temos conteúdos, competências e habilidades a desenvolver? Sim! Mas acredito que a validade desses se dá diante da importância para a vida de cada criança que por mim passa. Pedagogo é semeador de dúvidas, de curiosidades e de sonhos. (2016, Q14) (trabalha com educação infantil)

Eu e uma colega compartilhamos a docência. Na Educação Infantil utilizamos a brincadeira como forma de aprendizagem, tanto a brincadeira livre quanto a direcionada. Fazemos atividades de pintura, desenho, recorte, colagem, etc. As crianças também vão à biblioteca, sala de música, informática. (2016, Q215)

Trabalho como mediadora e facilitadora, por meio de projetos de trabalho ou interesse. (2016, Q51) (Edu. Inf)

Na docência do Ensino Fundamental/diferentes etapas

Organização e planejamento de atividades para os três níveis de ensino que atuo, formação continuada, estudos específicos e dirigidos ou estudo livre (2016, Q7)

Buscar sempre meios para prover a aprendizagem das crianças (2016, Q207)

Preparar e aplicar aulas, elaborar testes, provas e pareceres. (2016, Q75)

Planejamento, aplicação e avaliação das aulas com as minhas turmas; planejamento de projetos para a escola; planejamento e execução de encontros de formação continuada de professores alfabetizadores pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (2016, Q184)

Penso e executo as aulas, procurando equilibrar a alfabetização com o lúdico, com corporeidade. Penso e executo modos de conversar de mediar, na tentativa de solucionar os problemas de relacionamento que são muitos em aula! embora os alunos sejam pequenos. Busco saber sempre o que acontece na comunidade escolar e dentro da própria escola, pois trabalhando 20hs, às vezes esquecem de me passar tudo o que acontece. E sempre procuro formas de trabalhar as diversidades com os alunos, como as questões de gênero e etnia, etc.. por eles terem 6 anos, tem sempre ver de que forma fazer isso! (2016, Q67)

Sou docente, as atividades estão no cotidiano das relações com as crianças e também com os professores. (2016, Q15)

Procuro buscar novidades linkar os conteúdos com as aprendizagens do cotidiano do aluno. Troco muitas ideias com outra colega do mesmo ano que eu. Compro material para os alunos e deixo no armário para que peguem quando precisarem. Tento ensinar de diversas maneiras a mesma coisa para que eu possa atingir todos os alunos. (2016, Q17)

Criar planejamentos para os diferentes conteúdos curriculares (2016, Q23)

Planejar e executar atividades pedagógicas que propiciem o desenvolvimento integral das crianças. (2016, Q44)

Atendo alunos com deficiências em turno inverso na sala de recursos; atendo rotineiramente os professores envolvidos neste processo, indo às salas de aula, afim de melhor intervir em suas necessidades. (2016, Q26)

Meu trabalho é como professora, planejo, atuo, registro e avalio. (2016, Q27) (Educ Infantil)

Estou professora de um terceiro ano, com alunos que lêem, escrevem, fazem cálculos, interpretam. Outros que pouquíssimo lêem, escrevem ou fazem cálculos. (2016, Q43)

Participo ativamente das decisões e atividades, bem como planejamento adequado para cada aluno (2016, Q28)

Procuo estar sempre procurando coisas novas para melhorar meu trabalho, cuidando para que o desenvolvimento de meus alunos esteja sempre dentro do esperado. (2016, Q29)

Basicamente, voltado para as questões da aprendizagem e ludicidade (2016, Q31) (Anos Iniciais)

Acompanhar o desenvolvimento das crianças e fazer registros deste desenvolvimento. Pensar em projetos, propostas lúdicas que promovam o desenvolvimento. (2016, Q32) (Educ Inf)

Planejamento e execução de atividades que contemplem as áreas de conhecimento citadas acima, [português, matemática e ciências] utilizando recursos diversos. (2016, Q42)

Planejo minhas práticas pedagógicas pensando no que pode ser vivenciado pelos meus alunos para que eles tenham prazer em aprender o que lhes proporciono! E dentro desses momentos existe também o que eu aprendi com eles! (2016, Q41)

Fazer a ponte entre o conhecimento e a melhor forma da criança aprender (2016, Q47)

Como minha carga horária é pequena, tenho prazer pelo que faço. Busco constantemente me atualizar e inovar minhas atividades. (2016, Q48) (Trabalha como professora no ensino fundamental – carga-horária pequena (dar aula a tarde e nos outros dois turnos cita que faz atividades domésticas)

Desenvolvo minha prática bastante ancorada em estudos de caso. Procuo conhecer a realidade dos sujeitos e elaboro o currículo individual de cada um, de acordo com sua especificidade. Procuo estar presente junto aos professores da sala regular visando auxiliar na adaptação curricular. (2016, Q50) (AEE)

Na escola em que desenvolvo minha prática pedagógica nosso foco é na alfabetização, atuando numa turma de terceiro ano trabalho basicamente com o letramento. Nesta escola não somos cobradas pelo conteúdo 'caderno chei', mas sim pelas produções e avanço cognitivo de cada estudante. Isto exige uma grande organização. Faço planejamentos semanais que partem da proposta maior que é o projeto que a turma optou em desenvolver durante o ano letivo. Além disso, temos o projeto Ler e Amar. No referido projeto mensalmente estudamos, cantamos, dançamos e escrevemos uma cantiga de roda. Criamos e recriamos fatos e avançamento no conhecimento de mundo das crianças. (2016, Q52) (Ens Fund)

Observo que não apenas meu trabalho, mas sim também dos meus colegas, que é de desafios diários, sempre pensando e planejando aulas criativas e que estimule os alunos a pensarem e serem críticos em seus aprendizados. Trabalho bastante com o lúdico, já que meus alunos apresentam melhores aprendizados. (2016, Q55)

Gosto de trabalhar com projetos, histórias, músicas, corpo, jogos e poesia. Na alfabetização uso material concreto, textos móveis, tinta, recortes e colagens. Depois de trabalharmos no concreto, fazemos o registro no caderno. (2016, Q56)

Desenvolver um trabalho com que as crianças consigam entender da melhor maneira as atividades propostas e q a professora consiga ajudar nas dificuldades dos alunos de maneira lúdica (2016, Q59)

Atuo no processo de ensino aprendizagem, proporcionando aos alunos meios para que isto ocorra. (2016, Q60)

Planejamento, planejamento de currículo adaptado para alunos com dificuldades de aprendizagem, busca de orientações para melhorar a inclusão, repensar da prática para que possa ajudar a todos os alunos. (2016, Q61)

Criar metodologias de ensino que ensinem os conteúdos necessários para faixa etária (2016, Q6)

A minha prática pedagógica com as crianças do Berçário envolve a estimulação, interação e socialização com o ambiente escolar. (2016, Q39)

Viso realizar um trabalho com uma conduta crítica e reflexiva sobre onde estou atuando. (2016, Q20)

Trabalho com duas turmas de maternal 1, (2 a 3 anos), basicamente trabalho com pedagogia de projetos. (2016, Q65)

É um trabalho muito agradável apesar de todas as intercorrências diárias. Afinal, trabalho em uma escola onde as dificuldades econômicas são muito grandes. Além de que, as crianças tem situação sócio econômica muito baixa; famílias desestruturadas, envolvimento com drogas e furtos, etc. Meu trabalho como pedagoga vai muito além dos conteúdos curriculares e avaliações. (2016, Q69)

Alfabetizo jovens e adultos usando o método fônico. E, de práticas mais próximas da realidade dos estudantes. (2016, Q74)

Observo, analiso e faço a sondagem diariamente a partir daí traço a atividade dentro das habilidades e dificuldades de cada um, é difícil para mim, mas para os alunos é muito bom pois aprendem mais. (2016, Q80)

Na administração da escola procuro estar atenta ao trabalho das professoras com a intenção de dar suporte à prática docente, como professora fico atenta às necessidades dos alunos, procuro motivar com materiais que tornem o aprendizado prazeroso porque à noite é tudo mais difícil e desistem muito facilmente. (2016, Q85)

Trabalho com alfabetização. Gosto muito de fazer contação de histórias e trabalhar com jogos. (2016, Q95)

Trabalho com alfabetização em classe popular. Muitos alunos estão em situação de vulnerabilidade social e com isso o trabalho torna-se bastante desafiador. Além de ter vários alunos de inclusão e um currículo bem diferenciado. (2016, Q116)

Planejo e desenvolvo as aulas. (2016, Q96)

Planejar, organizar e desenvolver as atividades propostas que contemplem as diferentes áreas do conhecimento de acordo com os planejamentos realizados para cada trimestre. (2016, Q102)

Planejar as aulas, procurar atividades que deem conta das dificuldades dos alunos, pensar num plano diferenciado para um aluno incluso... (2016, Q104)

Planejamento trimestral e diário, organização de materiais e recursos para aulas, execução dos planejamentos com os alunos, análise do processo de aprendizagem de cada aluno através de observações e avaliações (2017, Q108).

Estudar, planejar as aulas, pesquisar a teoria, pesquisar as temáticas desenvolvidas, registrar as aulas, lecionar ... (2016, Q110)

Meu trabalho é feito pensando no melhor possível para as crianças e no que eu gostaria que fizessem com minhas filhas. (2016, Q112)

Meu trabalho abrange o planejamento semanal e atividades relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (2016, Q113)

Alfabetizo jovens e adultos usando o método fônico. E, de práticas mais próximas da realidade dos estudantes (2016, Q222)

Procuro sempre prezar a individualidade e o tempo de cada criança, assim como estimular sua autonomia. (2016, Q118)

Planejo atividades diárias de acordo com a necessidade dos alunos (2016, Q119)

Incentivadora da descoberta e criação espontânea dos alunos. (2016, Q123)

Trabalho com quatro áreas do conhecimento (matemática, linguagem, ciências e sócio histórica). Utilizo quadro e giz, livros, folhas de xerox e as vezes o laboratório de informática. Procuro trabalhar com a autonomia deles através da pesquisa em grupos e o uso rotineiro do dicionário. (2016, Q125)

Como trabalho em classes de alfabetização, costumo possibilitar estratégias variadas que permitam a construção de aprendizagens. Preciso sempre levar em consideração as individualidades dos alunos sem esquecer que eles compõem uma turma, o que significa que, apesar de estarem em níveis diferentes, é necessário ofertar propostas semelhantes. (2016, Q126)

Planejar e executar atividades com os alunos, conforme a faixa etária, verificando necessidades e evolução dos alunos (2016, Q 128)

Intervenção entre o aluno e as aquisições, aprendizagem, questionamento, problematização, planejamento, prática. (2016, Q129)

Orientar e mediar a aprendizagem do aluno (2016, Q132)

Meus alunos me aguardam na porta da sala, abro a porta e conversamos como vamos sentar hoje duplas, trios, grupos, em círculo. Temos uma caixa da hora do conto, trabalho com a história todos os dias, as vezes vínculo com uma sequência didática, ou apenas leio a história e as crianças podem manusear o livro, temos uma rotina pré-determinado com os alunos, realizados todas as atividades propostas na sala de aula, atividade, leitura de fichas, jogos, brincadeiras, entre outras. Fechamento da aula o que aprendemos hoje, roda de conversa. (2016, Q133)

Tento sempre dar o meu melhor, lutar pelas crianças, tentando sempre ser um mediador em sala de aula (2016, Q134)

Minha atuação se iniciou há apenas dois meses. Depois de oito anos formada, finalmente posso pôr em prática o que aprendi na graduação. Apesar de ser mais difícil agora pelo fato de já ter esquecido muita coisa e neste sentido preciso rememorar, reestudar. Em primeiro lugar busco me colocar no lugar deles, tentando fazer da aula algo menos maçante e o aprendizado fluir com atividades prazerosas e motivadoras como a música, jogos, brincadeiras, etc. Busco conhecer a realidade do educando para trazer questões do interesse deles para a sala de aula. O esforço sobre aqueles alunos que não estão no nível que se espera para a idade/ano é maior do que sobre os que andam por conta própria. Busco exigir mais daqueles que conseguem mais, que tem mais potencialidade no aprendizado. (2016, Q 135)

Busco sempre possibilitar que os alunos alcancem seu melhor na aquisição de novos conhecimentos (2016, Q141)

Planejamento e execução de aulas (2016, Q146)

Procuro fazer um trabalho que ajude os alunos com dificuldade, diversificando as estratégias e utilizando recursos variados. (2016, Q147)

Enquanto pedagoga, procuro ser o mais exigente e rígida com os meus planejamentos e objetivos, para não perder o foco na alfabetização dos meus alunos. (2016, Q149)

As práticas pedagógicas acontecem no cotidiano da sala de aula com o planejamento trimestral e na sequência, com o planejamento diário. O fato de ter pedagogia me garante um bom desenvolvimento das aulas, organização, distribuição do tempo de acordo com a capacidade dos alunos, criatividade, projetos conforme a necessidade da turma. Mas acredito que o olhar de pedagoga que tenho, me faz ser perspicaz e muito atenta a cada um dos meus alunos, percebendo suas forças e fraquezas para intervir e ajudá-los a desenvolver todas as suas potencialidades e poderem ser cada dia, seres humanos mais completos, no dizer de Paulo Freire, não nascemos humanos, nos tornamos e aprendemos a ser humanos. (2016, Q153)

Busco trabalhar de forma a possibilitar a construção da aprendizagem dos sujeitos, partindo dos conhecimentos que trazem e facilitando a ampliação das mesmas. (2016, Q154)

Como trabalho com crianças pequenas aplico atividades dirigidas seguindo meu projeto e atividades lúdicas relacionadas ao bom convívio deles com todos (2016, Q172)

Atender as minhas turmas e promover reuniões de professores semanalmente para tratarmos questões relativas às turmas e a escola e/ou atender meus alunos no laboratório de aprendizagem! (2016, Q173)

Na semana desenvolvo projetos de leitura, escrita e produção textual, projetos institucionais como as Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica e projeto de resgate das brincadeiras antigas, brincadeiras do tempo dos avós e pais deles. Com a participação das famílias dos alunos. Desenvolvo um trabalho com filmes, uma vez por mês, com debate, resenha e sequência didática sobre o filme. O filme deste mês: "Mãos talentosas". A parte da matemática com histórias matemáticas sempre levando em conta os nomes deles nas histórias. Sempre com histórias que se aproximem da vida dos alunos. Como e zona rural os tema das histórias matemáticas ou de outra disciplina levo em conta o ambiente deles. (2016, Q176)

Avaliar os alunos especiais e auxiliar a escola com a inclusão dos mesmos (2016, Q178)

Buscar material diversificado, estudar os conteúdos, pesquisar maneiras de tornar as atividades de aula mais atrativas, confeccionar materiais, elaborar e corrigir trabalhos e provas, ensinar ou tentar ensinar os conteúdos, corrigir e acompanhar os alunos em aula, atender individualmente alunos, tentar tirar as dúvidas, aconselhar alunos e familiares, participar de reuniões de formação, principalmente aos sábados e fora do horário de aula. (2016, Q181)

Sou responsável por duas turmas de alfabetização (rede pública municipal), pelo acompanhamento e/da formação de 22 professoras alfabetizadoras ([identificação] e por pesquisas, como Bolsista da Educação Básica/CAPES.

Ultimamente tenho compartilhado com os professores em formação toda minha experiência de professora dos anos iniciais e educação infantil, o que tem sido muito gratificante pra mim como profissional e pessoa. A experiência na Universidade tem me colocado a repensar o meu trabalho com os "pequenos" do 5º ano. Reafirmando assim que o trabalho docente é um constante repensar da prática do pedagogo. (2016, Q183)

Preparação de aulas, provas, execução das aulas, correção de trabalhos e provas, avaliação, atendimento de pais, encaminhamentos de alunos para sala de recursos, atendimento especializado, preenchimentos de papéis solicitados por cada rede (chamadas, conteúdos, planos trimestrais...). (2016, Q188)

Meu trabalho consiste em pensar na formação continuada de professores e pensar no processo de ensino e aprendizagem de meus alunos (2016, Q191)

Eu faço um planejamento semanal pesquiso busco, crio atividades adequada a idade das crianças. Faço atividade que façam com que eles pratiquem e gostem, trabalhamos com música, com tinta. Que seja prazeroso para a criança e gratificante para o professor. (2016, Q194)

Organizar os tempos e espaços da sala da aula, distribuir o conteúdo, eleger as maneiras que os conteúdos vão ser trabalhados. Buscar alternativas para os alunos que não conseguem acompanhar o restante da turma. (2016, Q199)

Sala de aula no turno da manhã com enfoque na conclusão da etapa da alfabetização e na formação de alunos leitores e com uma escrita criativa e correta ortograficamente. No turno da tarde, atendimento aos pais, acompanhamento do trabalho dos professores através da análise da aquisição da aprendizagem dos alunos, cuidar e propor brincadeiras no recreio, propor atividades, projetos, sugerir atividades para os professores do pré ao 5º ano. (2016, Q201)

Acredito que seja contribuir com o processo de aprendizagem do outro, da sua constituição e formação (2016, Q213)

Meu trabalho envolve o atendimento individualizado dos estudantes de AEE em turno inverso da sala de aula, estimulando o crescimento nas áreas com defasagem e/ou dificuldade e potencializando suas áreas mais fortalecidas. Também dou suporte ao professor de sala de aula regular constantemente acerca dos caminhos que podemos tomar nas propostas de atividades desenvolvidas em sala de aula. Quando necessário, auxílio na elaboração do currículo adaptado. Converso com a coordenação pedagógica dando o suporte necessário e fazendo as trocas que se fazem necessárias, sempre visando eliminar e minimizar as barreiras que estão impedindo ou dificultando o crescimento destas crianças; tenho contato frequente com o orientador educacional e direção da escola. Faço trabalho com os pais dos alunos atendidos no AEE visando contribuir com as dúvidas da família e buscando a realização de um trabalho articulado. Converso também com a professora auxiliar visando melhorias no tipo de suporte que estamos oferecendo e o mesmo com o professor de apoio (2016, Q218)

Procuo trabalhar dentro dos conteúdos de cada turma, sempre desenvolvendo da melhor forma, sendo além de professora, uma pessoa na qual eles possam se espelhar, ética, digna e correta. (2016, Q220)

Atuo numa turma de quarto ano. (2016, Q49)

Tento desenvolver habilidades e competência e com a clientela (2016, Q37)

Meu trabalho como pedagoga é auxiliar os alunos em suas dificuldades cognitivas e de disciplina para que eles encontrem o melhor caminho a seguir. A orientação faz parte disso, no diálogo o professor ida mediar as situações problemas e também os momentos de satisfação do aluno. (2016, Q21) (Docente e orientação)

Me preocupo com as crianças que tem dificuldades e atendo individualmente, e como avançar (2016, Q22)

Procuo auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos alunos e também nas suas necessidades educacionais como um todo. (2016, Q40)

Bom, utilizo meus conhecimentos nas minhas aulas diárias (2016, Q219)

Docência em Classe Multisseriada

Trabalhar com classe multisseriada não é fácil, principalmente porque os cursos de graduação não preparam para trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem. Tenho

utilizado uma metodologia de projetos e procuro encaminhar os alunos com dificuldade de aprendizagem para o [nome de um centro de apoio] este centro tem contribuído para realizar um bom trabalho em sala de aula. (2016, Q195)

Auxiliar/mediador/substituição/disciplina/preocupação

No momento apenas substituo professores faltantes. Geralmente os mesmos deixam plano emergencial e eu apenas sigo. Outras vezes, quando não há plano, planejo as atividades com temas relacionados à rotina dos alunos, ou algum assunto que esteja em evidência. (2016, Q54)

Realizo dois trabalhos pedagógicos muito diferenciados nas duas escolas em que trabalho (infelizmente). Meu trabalho na escola estadual parece ser pouco eficaz e produzir resultados de pouco alcance - no meu entendimento-. Já na rede privada, a motivação é outra e os resultados são mais visíveis. (2016, Q58)

Nas escolas públicas, infelizmente, o trabalho de um pedagogo ainda é pouco compreendido. Nas duas escolas em que trabalho não temos professor de artes, nem educação física e língua estrangeira, para as séries iniciais. Portanto, temos que pensar em nosso aluno dentro de todas as perspectivas, desde a cognitiva, motora, comportamental, social, etc. Precisamos planejar atividades que consigam estimulá-los em todas as necessidades que apresentam. Somos um pouco pais/mães, cuidadores, mestres, aprendizes, psicólogos, dentistas, amigos... (2016, Q98)

Educação hoje nos reporta a dois momentos: a primeira parte que não está sendo feito em casa em questões básicas como: respeito a si e ao outro, higiene, responsabilidades diárias... a segunda no que se refere ao conhecimento a ser transmitido e trocado em muitos momentos de sala de aula, o que nos faz em sintonia de uma busca de saberes constantes e mútuos. (2016, Q100)

Em meu trabalho como pedagogo atuo em uma turma de 2º ano, com alunos muito agitados e o grande desafio além da parte comportamental é a alfabetização. Busco de forma lúdica e prazerosa oportunizar possibilidades para uma aprendizagem significativa. (2017, Q105)

Realizo atividades com jogos pedagógicos, tais como bingos. (2016, Q90)

Achei interessante essa pergunta, porque não percebo muitas mudanças de como eu era somente com o magistério e após o curso de Pedagogia. A partir da faculdade de Pedagogia e com a especialização percebo que a pedagogia está vinculada ao meu trabalho quando necessito fazer uma pesquisa. (2016, Q118)

Atualmente atuo como auxiliar em sala de aula de alunos que possuem algum tipo de deficiência (2016, Q202)

Realização

Bom (2016, Q36)

Penso que meu trabalho é realizado de forma comprometida e responsável. Gosto muito da minha profissão. (2016, Q76)

Me sinto realizada no meu trabalho. Realizo atividades pedagógicas, brincadeiras e aprendizagens com os pequenos. (2016, Q78)

Eu amo muito o que faço, procuro pesquisar e me atualizar constantemente, sempre participando de todas oportunidades de aprendizado e troca de conhecimentos relativos ao meu trabalho. Tenho por costume a organização do trabalho por projetos e dentro deles sempre equilibrando conteúdo com realidade e prática, assim como o respeito a

individualidade de cada aluno. (2016, Q101)

Uma realização (2016, Q150)

Meu trabalho como pedagoga é primeiramente viver encantada pela arte de ensinar, de partilhar, de viver com vida o espaço escolar. Atuo na educação infantil, nos anos iniciais, na educação a distância, na formação dos professores, e sou eternamente apaixonada por tudo que envolve "ENSINO E APRENDIZAGEM". Já atuei no ramo empresarial e também com muito prazer tive enormes crescimentos. Busco na minha prática diária contagiar os alunos e ser referência a eles, visto comunidade que trabalho temos um papel essencial de tornar a escola significativa e prazerosa, precisamos ser ali uma (talvez a única para muitos) oportunidade de serem melhores e de buscarem perspectivas de vida. Busco no meu trabalho auxiliar os professores, através da formação continuada e dos intensos desafios que temos. No meu trabalho assumo também posicionamentos políticos, éticos e de tentar diariamente ser exemplo a nossos alunos e professores. (2016, Q160)

Eficaz e permanente (2016, Q161) (Trabalha com gestão)

Muitas responsabilidades (2016, Q196)

Penso que tenho conseguido dar conta do ser Pedagogo tanto no que tange meu planejamento e também minhas ações diárias. Tenho boas respostas no que diz respeito a aprendizagem (2016, Q204)

Gratificante (2016, Q205)

É um trabalho instigante, árduo e necessita de muito comprometimento, mas quando é feito com amor se torna prazeroso e muito gratificante. (2016, Q92)

A cada dia melhor com as experiências (2016, Q206)

Amo o que faço desde que iniciei a licenciatura. Vivo a emoção que está presente no processo do aprender e ensinar (2016, Q211)

Atuo em áreas diferentes nos três turnos, o que me proporciona uma visão ampla da função do pedagogo (2016, Q217)

Professora e não pedagoga

Não atuo diretamente como Pedagoga. (2016, Q57)

Nenhum (2016, Q171)

Sou formada em Pedagogia, mas o trabalho desenvolvido é o de professor de séries. A formação em nível superior modifica o entendimento e as práticas para melhor atuar como professora. (2016, Q62)

Atuo como tal nos momentos que vamos realizar atividades pedagógicas com os educandos (2016, Q66) (Professora na Educação Infantil)

Meu trabalho na escola é como professora. (2016, Q70)

Docência, turma de alfabetização. (2016, Q18)

Na verdade continuo desenvolvendo o mesmo trabalho como professora, mas com mais conhecimento e como falei antes de posse da teoria. (2016, Q81)

Ainda não atuei depois de graduada (2016, Q82 – Pedagoga que trabalha na Secretaria)

Não trabalho como pedagoga (2016, Q86)

Sou professora de educação infantil, não exerço função de pedagoga na escola, pois este cargo no município que trabalho é por indicação e não concurso. [...] Não atuo como pedagoga e sim como professora, mas procuro colocar em prática o que sei como pedagoga. (2016, Q87)

Professora (2016, Q94)

Dou aula para alunos entre 10 e 15 anos como professora referencia, ou seja, em turmas fixas. (2016, Q127)

Ser professor que "enxerga" o aluno, que trabalha com base na realidade dos alunos, que troca conhecimentos, que ensina e aprende... (2016, Q136)

Professora de Educação Infantil, turma de Infantil 3, conduzir através de projetos de trabalho a aprendizagem desta turma assim como os cuidados com os alunos. (2016, Q 137)

Trabalho como professora, ensino a totalidade das disciplinas, de maneira integrada. Trabalho por temáticas e, a partir delas, desenvolvo o planejamento em todas as áreas. (2016, Q145)

Sou alfabetizadora. Como alfabetizadoras formadas pela [nome da instituição], somos ótimas "diagnosticadoras à la [nome de uma instituição]". Apesar de tentar pensar diferente, toda a rede municipal é formatada também para pensar a alfabetização a partir do construtivismo [instituição]. Ou seja, como professora dessa etapa, consigo colocar muito bem meus alunos "na caixinha", nivelá-los, mas como a grande maioria, acabamos por "pecar" no momento de pensar uma proposta didática que funcione com os SEUS alunos. Como pedagoga/professora, acabo sim repetindo muito do que outras professoras fazem, bem como usando algumas "novidades", mas diferentemente de alguns anos atrás, venho analisando (e acho que esse deveria ser o grande diferencial de nossa formação) o que tem funcionado ou não, sem receio de ser rotulada. (2016, Q155)

Sou diretora (2016, Q159)

Trabalho como professora (2016, Q163)

No momento estou em sala (2016, Q166)

Educadora da infância (2016, Q170) (Professora na Educação infantil)

Como já relatei, não estou, nesse ano, atuando na escola. Entretanto, no pr atuava como pedagoga escolar, onde o trabalho não era fragmentado: supervisora x orientadora. As escolas tinham por turno, duas pedagogas que faziam a mediação com alunos, professores, funcionário e comunidade escolar de forma indissociável. Fazia-se, de fato um trabalho voltado para a organização do trabalho pedagógico, acompanhando o planejamento, hora atividade, documentação, atendimento das demandas do cotidiano escolar, reuniões pedagógicas e grupos de estudos. (2016, Q192)

Trabalhei como coordenadora de escola durante oito anos numa matrícula, com professores de séries iniciais e finais. Também atuei como Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação. (2016, Q214) (Agora trabalha como professoras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Integração escola – comunidade/familiares

Implementação, planejamento e acompanhamento da qualidade e desenvolvimento do ensino. Busco a integração da escola com a comunidade. (2016, Q73)

Estar constantemente ligada aos assuntos educacionais no trato com alunos e familiares auxiliando às famílias com seus filhos no que diz respeito à educação e formação da criança como indivíduo atuante na sociedade. (2016, Q97)

Meu trabalho principal é formar cidadãos. (2016, Q88)

Pesquisa

Baseio sempre meu trabalho em formação continuada para qualificar minha proposta pedagógica aos alunos. Priorizo a pesquisa qualitativa aos alunos e Seminários para a comunidade escolar porque entendo forma positiva de aprendizagem. (2016, Q103)

Trabalho das 7h30 às 17h com a turma e sou liberada da escola às 17h30. Sou referência numa turma de alfabetização. Planejo, organizo e avalio as minhas aulas. Tento aproximar os alunos da pesquisa através do projeto que realizo desde 2011([cita o nome do projeto]). (2016, Q157)

Meu trabalho consiste basicamente estar constantemente estudando, pesquisando e achando meios ou formas de auxiliar meus alunos. Procurando sempre fazer com que aprendam para aplicar seus conhecimentos no cotidiano de cada um. (2016, Q187)

Estou sempre estudando e pesquisando, buscando soluções para as dificuldades dos meus alunos e para estar constantemente melhorando minha prática. (2016, Q190)

Pesquisar, aplicar, acompanhar, avaliar meu trabalho, buscar informações. (2016, Q216)

Pesquisar e planejar o trabalho para os alunos da educação especial incluindo intervenções, pesquisar e planejar intervenções para os alunos da EJA. (2016, Q221)

APÊNDICE G

Motivos alegados para participar ou não do sindicato

Por que não participa?

1 Não participa, mas quer participar / Está iniciando na carreira

Me filiei, depois saí, agora penso em entrar novamente, pois percebi que é atuante. (2016, Q1)

Na verdade ainda não me sindicalizei, mas logo farei isso. Faz pouco tempo que entrei no município e participei da única assembleia geral que o sindicato chamou nesse período. (2016, Q27)

Pois, acabei de ingressar na carreira do magistério e ainda estou me familiarizando com as propostas do sindicato. (2016, Q39)

Recém empossada no município. (2016, Q42)

Ainda não, pois entrei para o serviço público há dois meses (2016, Q80)

Porque estou iniciando na carreira (2016, Q94)

Pretendo participar, preciso priorizar essa questão, pois entendo como necessária para fortalecimento da categoria. (2016, Q180)

2 Razões financeiras/desconto no salário

Por razões financeiras. Desconto de 1% do salário (2016, Q5)

Não participo do sindicato porque primeiramente tem que pagar uma mensalidade e já ganhamos tão pouco que não vale a pena... (2016, Q134)

Já fui sindicalizada, mas sinceramente, o valor descontado é um absurdo e eles não faziam nada para o melhoramento da categoria. (2016, Q144)

3 Não funciona / Não acredita / inconsistente / Não luta pela categoria / Interesse pelo poder político / Discorda da partidarização do Sindicato, da gestão atual

Não funciona (2016, Q6)

O sindicato do meu município há anos não consegue impor as necessidades dos trabalhadores perante a prefeitura. Não penso que minha contribuição vá mudar alguma coisa. (2016, Q11)

o sindicato dos professores não é consistente. (2016, Q16)

Infelizmente, não vejo resultados positivos em participar, pois não há um interesse no professor e sim um interesse político, interesse de poder. (2016, Q20)

Aqui é fraco, ! Pouco participativo. (2016, Q24)

Não vejo eficiência na demanda dos professores (2016, Q28)

Não agrega nada. (2016, Q29)

Não participo por perceber que muitas vezes quem está a frente dos nossos interesses desconhece nossa causa. Já participei de greves, tive ponto cortado, não recebi no final do mês, mas quando percebi que o movimento do sindicato muitas vezes chegava a uma situação quase que pessoal diante do governo ou do dirigente chegando a agir até contra sua família, percebi que esta não a educação a qual defendo ou professo. (2016, Q38)

Não acredito que existam lutas por melhorias da classe, apenas interesses pessoais. Vou dar um exemplo, professores que trabalham na escola fazendo substituições e em contato direto com alunos não recebem o GID, mas as pessoas que estão na direção do sindicato recebem, e onde se encontra o contato deles com os alunos? (2016, Q40)

Percebo que o Sindicato acaba lutando muitas vezes por seus próprios interesses. Acabam tomando decisões importantes sem consultar os principais interessados que somos nós. Infelizmente, percebo que muitas vezes Sindicato e Prefeitura acabam entrando em acordos favoráveis aos dois, deixando os servidores de lado. (2016, Q54)

Porque acho que o sindicato não faz nada, na verdade nunca vi nada de concreto. (2016, Q60)

Sou filiada. Já participei, mas a gestão atual não pauta suas ações pela vontade majoritária da categoria. (2016, Q61)

Por que no momento acho q este está pouco efetivo. (2016, Q66)

Onde tem política, desconfio...Estou muito descrente, politicamente falando! (2016, Q68)

Não participo pois não concordo com a posição partidária visivelmente adotada por ele. Penso que, um sindicato deve acolher TODOS os membros sem qualquer envolvimento partidário. (2016, Q69)

Por não concordar com as intenções políticas do sindicato. (2016, Q73)

Não vejo o sindicato realizando trabalhos que envolvam de fato melhorias nas condições de trabalhos dos professores. (2016, Q75)

Pois é parte conivente da gestão municipal. (2016, Q82)

Não acho que altera muitas coisas na vida funcional (2016, Q86)

Já fui filiada ao [nome do sindicato], mas hoje ele não me representa por não saber conduzir as negociações com o governo, não é organizado e não tem objetivos específicos. (2016, Q88)

Porque o Sindicato de minha cidade não representa os professores, embora estejam junto com os funcionários municipais, é um sindicato com sigla partidária. (2016, Q99)

Sindicato sem expressividade e pouca representatividade em Viamão. (2016, Q102)

Não participo, porque estou desacreditada do Sindicato dos professores da rede pública estadual do RS. (2016, Q109)

Até então só tinha visto o sindicato lutar por melhor salário, para mim isso não é o suficiente, e a moeda de troca nas negociações é parca... O verdadeiro potencial do Sindicato não é explorado. (Q114)

Durante nove anos fui professora em outro município e participei. Hoje, professora em Porto Alegre não me sinto a vontade, pode ser que antes era município menor sentia que ela me representava. (2016, Q118)

Acredito que deveria haver um sindicato só dos professores de Porto Alegre. Apenas associação não tem poder de sindicato. (2016, Q125)

Não me sinto à vontade... Acho que há muitas discussões políticas/partidárias e não gosto disso (2016, Q128)

Descrédito (2016, Q129)

Não concordo com as formas de trabalho do mesmo (2016, Q141)

Falta de credibilidade (2016, Q147)

Quando trabalhei em ensino privado, sempre fui sindicalizada ao SINPRO! Atualmente, como o sindicato de Tramandaí é meramente político, optei por não fazer parte do mesmo! (2016, Q156)

Em minha cidade o sindicato e muito fraco (2016, Q166)

Sindicato não me passa confiança (2016, Q170)

No primeiro ano até participava, mas após uma insatisfação decidi não fazer mais parte. Mas acredito na importância do mesmo (2016, Q172)

No município no qual trabalho, são partidários políticos (2016, Q179)

A conversa é sempre a mesma, interesses partidários, em muitos desses órgãos e muito pouca ação. (2016, Q188)

Sou descrente. (2016, Q194)

Não vejo mais representatividade nos sindicatos. (2016, Q199)

Já participei, mas nesse momento, pela função que desempenho e por não concordar com a postura de quem está no comando dele, não participo. (2016, Q203)

Motivos políticos partidários (2016, Q207)

Não acho que vá fazer alguma diferença, nas poucas vezes que precisem, não obtive o retorno que esperava (2016, Q209)

Já fui sindicalizada, hoje não acredito mais na representatividade dos sindicatos (2016, Q213)

Não concordo com certos radicalismos (2016, Q217)

Não participo, pois não fazem muita coisa, querem resolver tudo na base da greve e eu discordo de greves, pois teremos que recuperar as aulas e sei como são recuperadas, quem sai perdendo somos nós e os alunos que ficam com seus conhecimentos cada vez mais prejudicados (2016, Q220)

4 Falta de interesse / Não tem perfil de sindicalista / Não tem necessidade / Não vê vantagem / prefere não declarar

Nunca tive interesse creio que não tenha o perfil. Manifesto-me quando acho necessário. (2016, Q10)

No momento não senti necessidade nem interesse de participar. (2016, Q19)

Trabalhei a maior parte em escolas privadas. Onde tudo era transparente (2016, Q22)

Nunca tive interesse. (2016, Q26)

Não tive interesse até o momento (2016, Q49)

Nunca me interessei. (2016, Q78)

Nunca tive interesse mas não tenho motivo por não participar (2016, Q79)

Nunca tive interesse, penso que falam e lutam pensando sempre no professor e nunca na escola como um todo. (2016, Q104)

Porque não tenho interesse (2016, Q106)

Num primeiro momento não quis contribuir por não saber a importância e se era realmente necessário (2016, Q108)

Nada a declarar (2016, Q115)

Prefiro o contato com o processo de construção com os alunos. (2016, Q123)

Não vejo muita vantagem em participar. (2016, Q126)

Prefiro me abster de conflitos. (2016, Q139)

N me envolvo (2016, Q143)

Sem motivo (2016, Q148; Q190)

Nenhum (2016, Q169)

Não tenho perfil p função. (2016, Q186)

Sem interesse (2016, Q206)

Não tenho interesses (2016, Q210)

5 Falta de tempo

Falta de tempo (2016, Q23)

Sou sindicalizada, contudo, não participo ativamente. Falta tempo (2016, Q50)

Nunca 'tive tempo' para ver como funcionava (2016, Q98)

Vou as assembleias, mas não sou sócia. Falta de tempo (2016, Q191)

Falta de tempo e também de identificação com os rumos que o movimento sindical vem tomando. Penso que as pautas se limitam, na maioria das vezes, a discutir índices de reajuste e plano de carreira, o que é muito importante, mas acredito que se deixam de lado questões muito maiores e que estão na base do problema, que é discutir modelo de escola e, igualmente de sociedade que estamos construindo enquanto educadores. Falta formação política dos educadores, e acredito que este deveria ser um dos compromissos do movimento sindical. (2016, Q197)

6 Comodismo / Não buscou informações / Não foi convidada ou motivada

Não sei, talvez por comodismo. (2016, Q35)

Ainda não fui me saber sobre o assunto para fazer parte (2016, Q59)

Não participo, somente porque, nunca fui me associar. (2016, Q84)

Nunca fui convidada ou motivada (2016, Q95)

Não tenho motivos específicos, simplesmente não me filiei. (2016, Q105)

Ainda não surgiu a oportunidade (2016, Q149)

Comodismo (2016, Q159)

Falta de informação (2016, Q178)

Não me senti motivada para me sindicalizar. (2016, Q192)

Falta de motivação (2016, Q214)

Ainda não busquei conhecer o trabalho realizado (2016, Q215)

7 Não participa da gestão atual

Nesta gestão não estou participando. (2016, Q155)

Sou associada do [nome do sindicato], mas discurso da postura deles quanto a luta de nosso interesses.

8 Ideologia religiosa

Por ideologia religiosa. (2016, Q63)

9 Não reconhece o orientador educacional

Não reconhece o orientador educacional (2016, Q107)

10 medo de perder o contrato

Contrato tem medo de tudo. Simplesmente trabalhamos pelo mesmo salário de um balconista para termos sábados e domingos. Já que estudamos muito e não temos outra coisa. (2016, Q171)

11 Não há sindicato dos professores na cidade

Não há sindicato dos professores. Sindicato dos funcionários não luta pela categoria magistério, dizem que em relação aos demais, somos privilegiados (2016, Q18)

Não há aqui (2016, Q36)

Não tem Sindicato no município onde moro/trabalho. (2016, Q184)

Porque não tem no município (2016, Q205)

Por que participa?

1 Visão coletiva: Ferramenta de luta / organização / União dos trabalhadores / Faz parte da profissão / Assegurar direitos / Participa, mesmo com críticas a atual gestão do Sindicato

É ferramenta fundamental na luta dos professores, além de ser uma entidade importante na segurança e conquista por direitos. (2016, Q2)

Faz parte da minha profissão participar (2016, Q3)

Porque acredito que como categoria é importante estarmos organizados, em luta constante. (2016, Q4)

Porque a maior parte do grupo participa, pelos direitos assegurados (2016, Q7)

É importante participar e contribuir na luta e reivindicação dos nossos direitos como trabalhadores da educação. Direitos, que hoje em dia, estão sendo desrespeitados e usados, pelo governo, como moeda de troca, migalhas e caridade. (2016, Q8)

Para participar das decisões que envolvem a carreira do magistério municipal. (2016, Q9)

Participo porque acredito no poder da união de um grupo, em sonhos sonhados junto. (2016, Q12)

Importante para o auxílio aos direitos e garantias do grupo. (2016, Q13)

Porque percebi que para mudar a minha realidade na sala de aula eu precisava estar envolvida com o meu contexto, lutando, questionando, buscando no coletivo novas alternativas de resolver os engates educacionais emergentes. (2016, Q15)

Acredito que na situação de desvalorização que os fazer-nos levam o magistério só com a luta conseguiremos pelo menos manter nossos direitos. Assim, só sendo sindicalizada para poder votar e participar mais ativamente e das manifestações. (2016, Q21)

Acredito que a união dos profissionais da educação possa trazer melhorias para a categoria (2016, Q25)

Busca dos pares para lutar pelas causas da educação. (2016, Q30)

Consciência da necessidade de ser sindicalizada (2016, Q31)

Os sindicatos tem a função de defender e coordenar os interesses de uma classe. Importante participar ativamente. (2016, Q32)

Porque os trabalhadores devem estar organizados para lutar pelo direito a educação pública, laica e igualitária, os seus direitos enquanto funcionários e também desenvolver a consciência de classes. (2016, Q34)

Porque acredito que precisamos garantir nossos direitos e avançar nas condições de trabalho e na melhoria do ensino. E isso se faz coletivamente. O sindicato é nosso espaço coletivo. (2016, Q43)

Fortalecimento da categoria e orientação caso seja necessário. (2016, Q44)

Por entender como importante no que se refere a luta pelos direitos, assim como os deveres da profissão. (2016, Q45)

Porque acho importante acompanhar e participar das lutas da categoria (2016, Q46)

Ter um grupo com tempo disponível para "batalhar" pelos nossos direitos. (2016, Q48)

Apoio à classe (2016, Q52)

Apoio às causas relacionadas a categoria. (2016, Q53)

Participo para dividir as responsabilidades com todos, para opinar e votar. (2016, Q56)

Acredito que o professor tenha mais voz através dele. (2016, Q57)

Tem grande importância a sindicalização, pois esclarece a respeito do mundo do trabalho, das relações trabalhistas e, também, sobre a politização do professor. (2016, Q62)

Porque acho importante algo que represente os nossos interesses que já estão muito ameaçados. (2016, Q65)

Acredito que é uma forma de fortalecer a categoria para lutar pelos seus direitos enquanto trabalhadores e também melhorias para a educação. (2016, Q67)

Uma voz por nossos direitos . Mas nós temos que estar sempre presentes em reivindicações, nas manifestações (2016, Q70)

O sindicato representa nossos interesses e juntos somos mais fortes nas lutas pelos nossos direitos. (2016, Q71)

Participo, porque acredito que o sindicato pode auxiliar nos direitos do professor, representando-o de forma mais direta. (2016, Q74)

Acredito que é um órgão, que salvo algumas contradições, representa a categoria. (2016, Q76)

Pela necessidade política e econômica, pois entendo o sindicato como espaço comum da categoria para lutar pela conquista e a manutenção de seus direitos. É impossível imaginar que outros fariam a nossa luta. (2016, Q77)

O sindicato é quem nos representa. (2016, Q81)

Para estar junto, apoiar e pedir apoio, conhecer os direitos dos professores, ter mais conhecimento político do Magistério (2016, Q83)

Participo para lutar pelos direitos da categoria. Pena que a categoria não é unida. (2016, Q87)

Sou sócia fundadora e fui presidente por três mandatos. É uma característica minha levar uma vida ativa e militante. Sou sindicalista e militante porque acredito na coletividade, através destes espaços de luta podemos mudar e ter várias conquistas. (2016, Q91)

O descaso com a educação pública. (2016, Q96)

Estar informada dos direitos e deveres da classe e na luta por melhores condições salariais. (2016, Q97)

Participar do Sindicato para mim significa exercer cidadania. Também já fui dirigente sindical (2016, Q102)

Ele é um dos mecanismos q possibilita o debate com o meu empregador, dando voz as necessidades das esferas educacionais. (2016, Q110)

A luta por melhores condições de trabalho. (2016, Q111)

Acredito que todo o educador tem um papel social. E educação é um ato político como dizia Freire (2016, Q112)

Participo porque creio que seja uma forma de luta por melhorias (2016, Q113)

A participação é necessária para que nos tornemos sujeitos ativos e possamos expressar nossa opinião (2016, Q116)

Participo, acredito que devemos apoiar aqueles que lutam por melhorias a nossa categoria. (2016, Q117)

A participação nas lutas por melhorias pra categoria (2016, Q120)

Por acreditar na importância da luta sindical. (2016, Q124)

Participo porque são eles que nos representam. Historicamente, no Brasil, vida do professor é vida de luta por direitos, então se enfraquecermos quem nos representa, o que nos sobra? Se não gosto do sindicato, luto para que mude, mas nunca deixo de participar. (2016, Q127)

Porque acredito ser fundamental, a qualquer trabalhador, fortalecer e ser representado por um sindicato. (2016, Q130)

Precisamos saber dos nossos direitos e deveres e lutar por isso, o sindicato tem função de nos representar e devemos saber o que está acontecendo por isso é muito importante. (2016, Q131)

Devemos lutar pelos nossos direitos. (2016, Q133)

Participo por saber que sozinha não tenho forças para lutar quando os nossos direitos são violados. (2016, Q135)

Reivindicar mas principalmente entender as reivindicações e suas possibilidades (2016, Q137)

Acho importante para poder reivindicar e exercer os direitos. (2016, Q138)

Porque acredito que os direitos dos professores são negados sistematicamente e dessa forma é preciso dialogar ou tensionar com os governos para que esses direitos sejam cumpridos. Sou militante por característica, venho de movimento estudantil e sempre problematizei a educação, por não compreender muitas práticas e dessa forma o sindicato me permite debater essas questões e buscar construir outras possibilidades para a educação. Um professor que não se movimenta e não problematiza a sociedade e sua profissão acaba por sucumbir ao mero preencher de tabelas e notas, não reconheço essa prática, ainda que compreenda os motivos de quem a escolhe. (2016, Q140)

Não sou parte da direção, mas participo de todas as greves, paralisações e atividades do sindicato. Participo porque considero que a luta é fundamental para melhorar as condições de trabalho, o salário e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho pedagógico. (2016, Q145)

Sem uma força não há educação, sem sindicatos estão a beira do caos, somente organizados podemos ter força frente aos desmandos de nossos governantes (2016, Q146)

Luta pela valorização profissional (2016, Q150)

Consciência política (2016, Q151)

Acho que o Sindicato é o nosso representante nas grandes decisões. (2016, Q152)

Penso que o sindicato é o teu representante e deve assumir os teus anseios e vai à luta por ti. é o porta-voz do trabalhador. (2016, Q153)

Porque entendo ser importante refletirmos sobre nossa atividade profissional e nos organizarmos enquanto categoria. (2016, Q154)

Me associei ao sindicato, pois acredito nas conquistas da categoria através do sindicato e na união dos professores através deste mecanismo. (2016, Q160)

Sou trabalhadora em educação, me identifico com a nossa categoria que necessita lutar organizadamente por seus direitos (2016, Q162)

Poder estar consciente dos nossos direitos como profissionais em educação e poder agir em benefício de todos. (2016, Q163)

Porque como todos sabemos, o magistério ainda é marginalizado por muitos governos, o sindicato representa, pelo menos um pouco, da nossa voz insatisfeita é em busca de melhorias, ser sindicalizado representa meu interesse e dos demais colegas em lutar por direitos que acredito, não poderia estar dentro do processo educacional

e me abster disso. (2016, Q165)

Entendimento da importância da organização profissional, da força dos sindicatos e associações na garantia dos direitos trabalhistas e de categoria. (2016, Q168)

Participo a muitos anos...a participação é fundamental para a organização da categoria em prol das suas causas!! (2016, Q173)

Luta pelos direitos... (2016, Q174)

A defesa de nossos direitos. (2016, Q176)

Para fazer parte de um órgão que possa defender a categoria (2016, Q177)

Creio que é fundamental nos organizarmos para conquistarmos novos direitos e não perdermos aqueles já conquistados. (2016, Q182)

O sindicato auxilia a reivindicar nossos direitos. (2016, Q187)

Acredito na luta por uma categoria. (2016, Q193)

Porque gosto de lutar pelos nossos direitos. (2016, Q195)

A possibilidade de estar perto dos outros professores e organizar as lutas da nossa categoria. (2016, Q197)

Pela luta, pela crença na necessidade de união, de participação para mudar a sociedade (2016, Q200)

Melhorias da Educação e união da categoria (2016, Q204)

Participo porque a garantia da dignidade do trabalhador passa por estar atento às políticas que correm (2016, Q208)

Sindicato é sinônimo de organização e força de uma categoria por isso participo (2016, Q211)

Convicção plena do meu papel na luta de classes e nas lutas por melhorias para minha categoria profissional (2016, Q218)

É uma conquista importante para a classe (2016, Q219)

Para garantir direitos (2016, Q221)

2 Função informativa: Estar por dentro do que acontece / ajuda jurídica individual / desconto no comércio local para sindicalizados

É uma maneira de ficar por dentro do que acontece (2016, Q17)

Informes legais (2016, Q37)

Mais informação e ajuda jurídica (2016, Q47)

Sendo sindicalizada fico por dentro do que tens direito. (2016, Q51)

Mais um auxílio como docente, principalmente em casos judiciais e questões burocráticas (206, Q55)

A possibilidade de ser amparada em alguma situação difícil. (2016, Q58)

Para estar informada sobre avanços e retrocessos correspondentes à educação no município e também ao plano de carreira. (2016, Q64)

Para saber mais sobre meus direitos e deveres (2016, Q72)

Na verdade sou sindicalizada, acho importante estar a par do que acontece com a categoria, porem não participo ativamente.

Para conhecer um pouco mais sobre meus direitos e deveres. (2016, Q90)

Sou sindicalizada e participo das assembleias. Ficar a par de assuntos pertinentes e poder votar assuntos que são de interesse da categoria. (2016, Q92)

Acredito que seja de grande importância ser sindicalizada, pois estamos a par de tudo que envolva a categoria, como avanços, propostas, etc. (2016, Q93)

É uma forma eficaz de obter direitos que muitas vezes nos passam despercebidos, até mesmo pela falta de conhecimento jurídico. (2016, Q100)
Penso o conhecimento é fundamental em todas instâncias, só é justo quem conhece seus direitos e deveres, bem como fundamentar suas lutas. (2016, Q101)
Para obter meus direitos (2016, Q119)
Para ter onde tirar dúvidas sobre minha vida profissional (2016, Q122)
Devemos ter claro nossos direitos e deveres (2016, Q132)
O sindicato serve para termos a quem recorrer e pedir auxílio quando a lei não está sendo cumprida. (2016, Q136)
Ainda sou sócia do [sindicato do setor privado] que foi fundamental na minha carreira quando iniciei trabalhando na [nome], pois eu tinha inúmeros problemas com a empresa terceirizada que contratava os professores (2016, Q142)
Gosto de trocar experiências. (2016, Q158)
Maiores esclarecimentos e proteção. (2016, Q161)
Participo para ficar por dentro do que acontece, mas não ativamente (2016, Q163)
Para ter meus direitos como profissional reconhecido e ficar por dentro das novas leis ... (2016, Q181)
Estar sempre a par das questões que envolvem o magistério. (2016, Q183)
Estar atualizada da situação política da categoria (2016, Q196)
Alguns comércios da cidade possuem desconto, bem como, mercados, farmácias, lojas e consultório dentário. E o sindicato disponibiliza assessoria de advocacia em casos referentes ao trabalho público (2016, Q202)
Para estar por dentro dos direitos e deveres da nossa categoria (2016, Q212)
Estar buscando direitos (2016, Q216)

3 É associado/a, mas não participa ativamente

Somos conveniados ao sindicato, mas não tenho uma participação efetiva (2017, Q89)
Sou associada mas participo raras vezes. (2016, Q167)
Ter acesso as informações da categoria. (2016, Q189)
Na verdade penso que é necessário uma representatividade de categoria. Não participo ativamente sou sindicalizada e acompanho os movimentos propostos (2016, Q201)

4. É sindicalizado/a, mas critica as posições do sindicato

Sou sindicalizada apenas pelo município, e já pensei em desfazer esse vínculo muitas vezes. Penso que os sindicatos têm posições muito radicais. E estão sempre ligados a algum partido político, dificultando, assim, o diálogo com quem pensa diferente. (2016, Q41)
Sou sócia, mas não participo ativamente das mobilizações e reuniões nos últimos anos pelo grande vínculo partidário do mesmo, mascarado em muitos momentos, mas visível em outros. (2016, Q121)
Até agora foi por princípio de vida profissional, mas diante dos atuais acontecimentos políticos estou me desvinculando do mesmo. (2016, Q175)
Participo, pois considero importante estar engajada nas lutas da categoria, embora ache que muitas vezes o sindicato não dialoga com a base. (2016, Q185)

APÊNDICE H

Trabalho doméstico/reprodutivo

(Os que citam fazer tarefa doméstica)

1. Nos finais de semana / duas vezes por semana

Cozinhar, limpar casa, lavar carro, roupa, nos finais de semana (2016, Q1)

Faxina da casa em geral - nos finais de semana. Lavar roupa duas vezes na semana, bem cedo pela manhã. (2016, Q2)

Lavar roupa, assinar a casa só no final de semana. O marido faz a janta que sobra para o nosso almoço (2016, Q17)

Normalmente dedico os fins de semana para as tarefas domésticas, e são compartilhadas com minha namorada. (2016, Q27)

Atualmente, faço a refeição da noite, durante a semana. E nos finais de semana a limpeza da casa. (2016, Q35)

Limpar a casa, fazer o almoço e a janta (faço duas vezes na semana) lavar roupa e outras atividades domésticas. Me dedico a elas nas horas que sobram da rotina escolar (principalmente a noite). (2016, Q41)

Cozinhar, lavar roupa, limpar a casa, geralmente a noite ou finais de semana (2016, Q81)

Uma vez por semana aos sábados sou dona de casa. (2016, Q123)

Limpeza de casa. Aos finais de semana. (2016, Q164)

A os finais de semana de manhã (2016, Q210)

2. Todos os dias pela manhã / no final do dia e faxinas no final de semana

[...] lido com a demanda diária: organização da casa (lavar roupa, comida, compras, limpeza) [...] (2016, Q4 – descrição da rotina diária)

De noite faço jantar, lavo louças e cuido do meu filho. (2016, Q16)

Quando estou desocupada na parte da tarde, estou em casa ocupada em organizá-la, e na parte da noite organizo a refeição pra o outro dia. (2016, Q19)

São pouco minutos diários, e nos fins de semana que dedico-me um pouco mais. (2016, Q20)

Limpeza da casa, faço comida. Cuido da minha filha pequena e dos cachorros. Mas meu marido divide bem essas tarefas todas comigo, contudo algumas horas do meu dia são para isso. (2016, Q21)

A todas as que competem com relação a afazeres domésticos e as faço em horário depois das aulas e aos fins de semana. (2016, Q100)

Alguns momentos do dia (2016, Q103)

Geralmente no final do dia quando chego em casa (coloco roupas na máquina de lavar, recolho o lixo, preparo o jantar, levo meus cachorros para fazerem uma rápida caminhada, estendo as roupas, leio o jornal, tomo meu banho, arrumo a minha cama e vou dormir). (2016, Q109)

2h a 3h por dia. Finais de semana (5 h). Fazer janta, lavar roupa, limpar casa e organizar. (2016, Q110)

Realizo todas dentro de uma casa depois do trabalho (2016, Q166)

Minhas atividades domésticas são realizadas na parte da manhã são elas: cozinhar, fazer a limpeza geral da casa e cuidar dos filhos (2016, Q172)

Antes de ir para o trabalho organização do ambiente...antes de vir para casa padaria...quando chego em casa organização dos animais e janta. (2016, Q179)

Como moro sozinha todas as atividades domésticas são realizadas por mim e depende do dia. Mas são feitas a noite ou no final de semana. (2016, Q185)

O restante depois que chego da escola (2016, Q194)

Me dedico a limpeza aos sábados. Durante a semana pela noite organizo a casa e faço o almoço para o outro dia. Meu companheiro me ajuda muito nas tarefas domésticas, dividindo tudo o que fizemos na semana e final de semana. (2016, Q202)

Tarefas de dona de casa. Em períodos após o trabalho formal (2016, Q211)

3. Até 2 horas

O mínimo possível 2 horas (2016, Q6)

Arrumação de casa, quando necessário. Máximo 1 hora diária. (2016, Q10)

Lavar louça, limpar a casa... 2h por dia e nos finais de semana mais. (2016, Q13)

Todas são divididas, no máximo uma hora (2016, Q28)

Limpeza e organização geral da casa 1 hora por dia. (2016, Q29)

No máximo uma hora, lavar louça, dobrar roupas. (2016, Q30)

Cozinhar, lavar, limpar, organizar... enfim. Um ou duas horas diárias... (2016, Q31)

Eu e minha mãe dividimos. 2h no máximo (2016, Q36)

Arrumar a cama e cozinhar. 2h. (2016, Q42)

2 horas, arrumação da casa, janta (2016, Q47)

Tarefas de rotina diária, como: lavar a louça, lavar roupa, varrer, arrumar a cama. Me dedico em torno de 1,5 h a 2h. (2016, Q57)

Organizo a minha casa e cozinhar. Normalmente isso me ocupa de 1h a 2h por dia. (2016, Q58)

Difícilmente o marido ajuda. Depende do dia, geralmente são 1h durante a semana: varrendo a casa, lavando louça, organizando a casa. finais de semana acaba sendo maior parte do sábado, pois além dos aspectos citados, lavo, estendo e guardo roupas (2016, Q64)

Lavar louça, roupa, cozinhar e no final de semana limpar a casa Cada dia faço uma e cozinhar todos os dias em torno de uma hora (2016, Q66)

Lavar roupas, louças. Arrumar cama. Limpar a casa. Em torno de uma hora por dia. (2016, Q71)

Todas as atividades de manutenção da casa. Acredito que duas horas. (2016, Q73)

Limpeza de casa, lavar louça, aproximadamente 2 hs (2016, Q99)

Limpeza, arrumação e preparação de algumas refeições. Cerca de 2 horas diárias. (2016, Q105)

Todas elas 2 horas (2016, Q106)

Todas / 2 horas por dia (2016, Q115)

Tarefas ligadas à rotina da casa, alimentação, roupas na máquina, louça...dividimos bem essa rotina, cerca de uma hora, uma hora e meia entre tudo. (2016, Q121)

Lavar louça, lavar e passar roupa, passar aspirador na casa. Arrumar o lanche. Cerca de 2 horas diárias. (2016, Q124)

2h- louça, roupa, varrer pátio (2016, Q125)

Tenho uma faxineira uma vez por semana... Simplesmente detesto o trabalho de casa! Eu cozinho com prazer, todos os dias, gasto 1 hora. O resto do trabalho dividimos entre todos e fazemos as vezes... bem, a casa não é lá muito organizada... (2016, Q127)

Lavo roupas, organizo a casa e outras. Em média dedico 2 horas por dia. (2016, Q132)

Meia hora no máximo (2016, Q135 – afirma em seguida que não tem tempo livre)

Limpeza da casa, organização das roupas, cuidados com o jardim. 1h por dia. (2016, Q139)

40min diários + 2h em um dia da semana (normalmente o sábado é o dia da faxina) (2016, Q145)

Lavar louça, roupa, limpar o chão. dedicação de uma hora por dia. (2016, Q147)

Limpeza geral da casa, lavar e estender roupas, cozinhar, etc. Dedico em torno de 2 horas (2016, Q149)

Arrumar a casa, quarto, pôr roupa pra lavar, lavar louça e cozinhar. Nem todos os dias realizo todas estas atividades. Acredito que gaste de uma a duas horas diárias com isso. (2016, Q155)

Como moro com minha mãe cada um faz uma parte. 1h (2016, Q154)

Cozinho, lavo louça, coloco roupas na máquina, estendo e recolho... e guardo, varro a casa, retiro lixo. Acho que somando talvez 2 horas. (2016, Q167) Limpeza da casa, lavar roupa, cozinhar, etc. 2 a 3 horas por dia. (2016, Q168)

Uma hora por dia(pelo menos), organização da casa. Quando tenho folga ou mais sábados faço faxina. (2016, Q174)

Louça, varrer, lavar, roupa, preparar refeição. A noite (2horas)e final de semana(4horas,sábado e domingo) (2016, Q177)

Todas as tarefas de uma casa, como cozinhar, limpar, organizar, lavar roupa... Tento usar apenas 1 hora por dia, durante a semana, mas nem sempre é suficiente. Nesses casos a saída é invadir a madrugada dando conta dessas tarefas ou deixar acumular para o fim de semana, que seria de descanso. (2016, Q182)

A minha mãe, embora idosa, ainda faz muitos dos afazeres da casa. Durante a semana são tarefas mais rápidas como lavar a louça, varrer a casa e manter a casa em ordem (em torno de 2h diárias). Nos fins de semana, faço faxina geral na casa (até lavar forro, paredes, fazer pinturas, entre outros), lavo roupas e calçados, cozinho, limpo o pátio (em torno de 8h diárias). (2016, Q184)

Fazer comida, limpar a casa, lavar roupa (2 horas por dia - no mínimo) (2016, Q188)

Organização e faxina, em torno de 40 minutos diário. (2016, Q189)

Depende o dia durante a semana mais ou menos duas horas e no final de semana em torno de 8 horas. (2016, Q190)

Arrumar a casa, lavar roupa, cozinhar. 2 horas (2016, Q195)

Todas, lavar roupas, cozinhar, limpar as partes da casa, arrumar a cama, varrer. 1h no mínimo. (2016, Q197)

Limpeza e organização da casa, roupas, compras, preparo de alimentos, etc. Em torno de duas horas por dia. (2016, Q198)

Organizar roupas e louça – 2h (2016, Q203)

Todas as tarefas de casa. A noite dedico a essa tarefa umas ou duas horas (2016, Q207)

Cozinha, limpeza da casa; meia hora por dia (2016, Q221)

4. De 2 à 6 horas

Dias de semana conforme dá tempo, finais de semana entre 4 e 6 horas diárias (2016, Q55)

Em torno de 3h diárias para cuidar da louça, roupas, organização geral, limpeza, cuidados com o cachorro e cozinhar. (2016, Q11)

Organização da casa, refeições, lavagem de roupas, compras. Em torno de 3 horas por dia. (2016, Q12)

Cozinhar, 3 horas por dia (2016, Q24)

Todas as tarefas de casa, cuidar dos filhos, a menor tem 4 anos e me toma muito tempo. Chego em casa por volta das 18h e vou até cerca de 23h. Acordo mais cedo para deixar o almoço pronto para meu filho... (2016, Q25)

Difícil dizer horas diárias... talvez umas 3 ou 4 horas (2016, Q32)

Lavar, passar, cozinhar. 4 horas diárias (2016, Q38)

Fazer comida, organizar a casa, passear com o cachorro, entre outras. No mínimo 4h diárias. (2016, Q39)

Colocar roupa na máquina de lavar e na corda, fazer comida, limpar a casa, passar lustra móveis, verificar água e comida dos cachorros, lavar a louça, dobrar as roupas e guardar, arrumar as cobertas de cama, em torno de 3 horas diárias. (2016, Q46)

Turno da manhã, umas 4h. Organização e limpeza da casa e a rotina das crianças. (2016, Q48)

Cuidar e dar atenção aos cachorros (sempre que estou em casa); Plantas 1h por dia, almoço e janta 2h por dia. (2016, Q52)

Estudo, cuidado dos cachorros, cuidado do jardim, converso com meu esposo, assisto algum filme, cozinho... (2016, Q52)

Realizo todas as tarefas domésticas. Lavo roupa, limpo a casa, cozinho, corto grama. Dedico cerca de 3 horas diárias a isso (2016, Q54)

Em média umas 5hs, desde fazer mercado, limpeza da casa, cuidados com filho. (2016, Q67)

Janta, louça, roupa... umas três horas em media (2016, Q76)

Todas as que tangem a rotina de uma casa. Das 18 as 24. (2016, Q82)

Cuidado dos filhos. Higiene e manutenção da casa (lavar louça, roupa, limpar a casa...) Não sei quantas horas, umas três ou quatro, por dia (2016, Q83)

Realizo todas. Não sei exatamente quantas hrs, mas digamos que seja 3h por dia. (2016, Q88)

Lavar roupa, fazer comida, lavar louça, limpar a casa e supermercado. +- 6hs (2016, Q92)

Limpar a casa, lavar Roupa e cozinhar. Cinco horas por dia em média. (2016, Q97)

Arrumar e organizar a casa; lavar roupa. Me dedico à tarde, 3 a 4 horas diárias. (2016, Q102)

cuidar da casa, fazer comida, lavar roupas, fazer compras, cuidar do filho. Pelos menos 6 horas por dia. (2016, Q104)

Todo cuidado da casa e da minha filha. Em média 5 horas por dia. (2016, Q111)

Cozinhar, lavar louças, roupas, varrer, lavar o chão, dobrar guardar roupas, etc mais ou menos três horas (2016, Q112)

Todas as tarefas, limpar, cozinhar, lavar, passar... Entre 4 horas (2016, Q113)

Passo de 4 a 6h realizando atividades da rotina diária de um lar como limpar, organizar. Ajudo meus filhos no que necessitam, uma adulta um adolescente é uma pré-

adolescente. Certos dias levo-os e busco em suas atividades escolares e extra classe (2016, Q116)

Todas as atividades (desde a organização da casa, dos alimentos etc). Gasto em media de 3h a 4h por dia. (2016, Q117)

Depende do que tem que fazer, mas são três a quatro horas porque eu e minha filha de 11 anos dividimos as tarefas. (2016, Q118)

Arrumar cama, fazer almoço, lavar louça, colocar roupas na máquina de lavar, estendê-las no varal, varrer a casa, passar aspirador, tirar pó, limpar banheiro. 3 horas por dia (2016, Q120)

Todas as tarefas da casa, lavar cozinhar, organização do filho depois da escola e para o outro dia. 4 h diárias (2016, Q129)

A noite, lavo roupas, limpo casa, faço comida, 4 horas noturnas. (2016, Q133)

Manter a casa, em média 4 horas por dia. (2016, Q136)

lavar louças, varrer casa, fazer comida. umas 3horas (2016, Q138)

Lavar roupa, louça, comida e varrer casa, realizo ao chegar em casa das 20h às 23h (mais ou menos) e no final de semana faço a limpeza pesada, faxina. (2016, Q144)

Lavar roupa, fazer comida, limpar banheiro, arrumar sala e quarto...3 horas (2016, Q148)

Limpo minha casa antes de ir trabalhar, coloco roupa na máquina, estendo, levo o lixo. Não tenho faxineira. Faço tudo pela manhã, antes de ir trabalhar. Dedico em média 3horas por dia nessas tarefas. (2016, Q152)

Em torno de 3horas... organizando a casa, fazendo almoço, cuidando dos meus cachorros... (2016, Q173)

Todas. O tempo que dá. As vezes 1 h as vezes 2 ou 3, finais de semana de 1 a 4, dependendo da disposição! (2016, Q175)

Lavar roupas, louças, varrer, limpar casa, etc... Dedico duas ou três horas diárias e mais nos finais de semana. (2016, Q180) (2016, Q181_

4 horas, todo o serviço de um lar

Cuidar da casa, cozinhar... 3 horas (2016, Q191)

Limpar, lavar, cozinhar. pelo menos três horas. (2016, Q199)

Lavar passar e cozinhar. Duas a três horas (2016, Q213)

Ao acordar, organizar pertences da filha, organizar material para trabalho e ligar máquina de roupa, 6 hs (2016, Q216)

Limpar a casa, lavar roupas, organizar o espaço no qual resido, levar cachorro para passear, fazer comida e demais afazeres domésticos. Me dedico a isso umas 2 a 3 horas diárias (2016, Q220)

5. De 7 à 10h

Limpeza e organização da casa, almoço, janta, roupas, cuidados diários com bebê. 9/10 horas. (2016, Q18)

Afazeres do lar. 8horas (2016, Q89)

Cuido das coisas de casa, roupa, louça, alimentação da família. ...8/10hs por dia (2016, Q196)

6. Não especificou o tempo

Limpo minha casa, faço comida, lavo roupa... isso é encaixado entre os momentos de planejamento e cuidado pessoal... (2016, Q15)

Arrumo o apto, minhas roupas, alimentação. No tempo que dá. (2016, Q26)

Dedico-me a alimentação, almoço e janta (2016, Q37)

Cuidado da casa, alimentação e cuidar com o filho. Isso dá muitas horas. (2016, Q43)

Não contabilizo, mas sou responsável por todas as atividades da casa. (2016, Q44)

Não há uma duração específica. Os momentos para realização de limpeza da casa, preparação das refeições. (2016, Q45)

Almoço, limpeza da casa, lavar roupas, janta; a tardinha quando chego até deitar. (2016, Q51)

Lavar a roupa, colocar pra secar, recolher, dobrar e guardar. Cozinhar lavar e secar, cuidar dos filhos, limpar e arrumar a casa (2016, Q53 – quando questionada sobre o tempo livre, afirmou que não possui)

Uma funcionária que trabalha conosco diariamente. Lavo louça, varro pátio, limpo piscina (2016, Q56)

Lavará roupa Limpar a casa Fazer as refeições (2016, Q59)

Organização de casa, cozinhar (2016, Q60)

Arrumar a casa, cozinhar e cuidar dos filhos (2016, Q61)

Todas as tarefas domésticas (2016, Q62)

Aqui falo outra vez da magia, faço de tudo um pouco arrumo a casa, lavo roupas, lavo banheiro, cozinho, lavo louças, e nos finais de semana, uma vez ou outra, faxino tudo. (2016, Q63)

Arrumar a casa, cuidar da filha, fazer almoço, lavar louça, fazer compras no supermercado, nem sei dizer quantas horas eu levo, mas normalmente vou dormir umas 23h para acordar às 6h. (2016, Q65)

Todas as tarefas domésticas, e nunca parei para contar o número de horas. Apenas sei que são muitas. [no item seguinte afirma que isso inclui o cuidado com o filho] (2016, Q69)

Cozinhar, higiene total da casa, eu divido um pouco por dia . (2016, Q70)

Limpeza e organização da casa e roupas; preparo de refeições; cuidados do filho (2016, Q77) mesmo tendo uma secretária que vem de 15 em 15 duas me organizar a casa, cozinho, organizo a casa, coloco roupa na máquina (2016, Q79)

Lavo roupas, louça, seco, passo e guardo, limpo chão, garagem, faço refeições para a família, alimento os animais ... sempre quando chego em casa às 18hs é bem cansativo (2016, Q80)

As tarefas diárias lavar roupa cozinhar limpar a casa (2016, Q86)

Realizo tarefas de casa lavar louça e roupas, varrer, fazer comida, limpeza e organização geral da casa. (2016, Q87)

Cuido da roupa, faço pão, limpo a casa, costuro, planto flores, faço doce em conserva, faço crochê, (2016, Q91)

Lavar roupas Lavar louças Limpar banheiro (2016, Q96)

Como os filhos já são adultos cada um cuida das suas coisas e ajudam nos afazeres, assim como eles, eu também cuido das minhas coisas diariamente. (2016, Q101)

Organizar a casa, fazer janta, lavar roupas (2016, Q107)

Limpeza da casa, cozinha e cuidar do bebê. . o tempo é relativo, normalmente sempre que estou em casa. (2016, Q108)

Cozinhar, varrer a casa, compras no supermercado, lavar louça, limpar o pátio, estender ou recolher as roupas. Não sei bem quantas horas pois tento dividir o máximo com

minha esposa, sei que ela acaba fazendo mais que eu, por mais habilidade (já desisti de lavar as roupas desde que estraguei muitas de uma única vez...). Ainda não é ideal, mas estou no caminho (de acordo com ela). (2016, Q114)

Amamentação. Cuidado com as roupas (2016, Q119)

lavar, cozinhar, arrumar e limpar a casa, organizar a casa (2016, Q122)

Limpeza da casa, roupas, louça da, cozinhar, passar. O tempo que tiver disponível. (2016, Q130)

Cozinhar, lavar a louça, limpar a casa, lavar a roupa, cuidar dos cães (2016, Q134)

Todas, mas divido o trabalho com o esposo e filha, algumas horas, mas na verdade, tem dias que fico muitas horas cuidando da casa, outros nem olho para o que está por fazer. (2016, Q140)

Organização e limpeza da casa, cuidados com meu cachorro não sei precisar a carga horária diária. (2016, Q141)

Todas da organização doméstica. Limpeza da casa, roupa, comida organização em geral (2016, Q150)

Alimentação, limpeza (2016, Q151)

Todas as tarefas de uma casa (2016, Q153)

Limpar casa, fazer algo para comer, lavar, passar e outros sempre que tenho tempo e estou em casa (2016, Q163)

Lavar roupa, limpar a casa, lavar louça, fazer refeições. Dividi as tarefas e o tempo delas com meu companheiro, geralmente quando estou trabalhando ele executa, ou nós dois depois do trabalho. Muitas vezes, dedicamos pouquíssimo tempo nelas, pois nosso tempo maior dedicamos a estudos e trabalho. (2016, Q165)

Sempre que estou em casa (2016, Q169)

Sei lá. Todo tempo. Casa exige limpeza todo tempo livre (2016, Q171)

Sempre que posso ajudo nas tarefas domésticas. Já fiquei de responsável pelos cuidados da casa e dos filhos. As tarefas domésticas são de responsabilidade de todos, dos pais e dos filhos. (2016, Q176)

Fazer comida, lavar roupa, arrumar casa, organizar a vida do filho. (2016, Q186)

Arrumar o quarto diariamente, cozinhar, lavar louça, lavar roupas, varrer, passar pano... (2016, Q192)

Todas básicas. (2016, Q193)

Cuidados com a casa, roupas, louças e alimentação (2016, Q200)

Todas as tarefas de casa e dos filhos - Não tenho ideia, mas quando não estou na escola estou nestas tarefas; (2016, Q204)

Quando há tempo realizo as tarefas domésticas. (2016, Q205)

Dona de casa faz de tudo (2016, Q206)

Arrumar a casa, depende do dia, tenho uma bebê, vou me organizando conforme dá. Meu marido ajuda nas tarefas e preparo dos alimentos (2016, Q209)

Me dedico o tempo que for necessário. Sei lavar a louça, cozinhar algumas coisas, passar aspirador, etc. Sou um pouco preguiçosa (2016, Q215)

Compartilhamos eu e meu marido, conforme é possível dentro dos nossos horários. Não temos um regramento para isso, pois nossos horários são bem “malucos” (2016, Q218)

APÊNDICE I

Quadro de Gestão Pública das Prefeituras Municipais e Secretarias de Educação* dos locais representados na pesquisa. 2017

MESORREGIÃO	CIDADE	Sec. de Educação	Prefeito atual	Cor/Raça**	Partido / Coligação***
Centro Ocidental Rio-Grandense	Julio de Castilhos	Rosemari Montagner Casarin	João Vestena	Branca	PSB / PP / PSD / PRB
	Santa Maria	Maria Goretti Rocha Farias	Jorge Cladistone Pozzobom	Branca	PSDB / PP / PR / DEM / PROS
	Vila Nova do Sul	Carmem Moraes	José Luiz Camargo de Moura	Branca	PMDB / PP / PSB
	Santa Cruz do Sul	Jaqueline Marques	Telmo Jose Kirst	Branca	PP / PMDB / SD / PV / PROS / PRB / PDT / PPS
	Venâncio Aires	Joice Battisti Gassen	Giovane Wickert	Branca	PTB / PSB / PP / PC do B / PR / PROS / PSD / PRB / REDE / PRP
Metropolitana de Porto Alegre	Alvorada	Neuza Machado Teixeira	Jose Arno Appolo do Amaral	Branca	PMDB / PDT / PSB
	Arroio dos Ratos	Sabrina Pffingstag Barth	Luciano Leites Rocha	Branca	PSB
	Cachoeirinha	Rosa Lipert	Volmir Jose Miki Breier	Branca	PSB / PMDB / PR / SD / PTB / PSDB / PV / PPS / PRB / PSC / PSD / PDT / PP / PEN / PMN
	Canoas	José de Jesus D'Ávila	Luiz Carlos Ghiorzzi Busato	Branca	PMN / PTB / PSDC / PEN / PT do B / REDE / PRTB / PRP / PMDB / PR / PSC
	Charqueadas	Zaida Lagranha	Simon Heberle de Souza	Branca	PDT / PMDB / PP / PTB / PPS / SD
	Cidreira	Adiel Philipe Leão da Silva	Alexsandro Contini de Oliveira	Branca	PP / PTB / REDE / DEM
	Dois Irmãos	Adriana Strasburger Trierweiler	Tania Terezinha da Silva	Preta	PP / PSB / PMDB
	Eldorado do Sul	Silvio Roberto Figueiró	Ernani de Freitas Gonçalves	Branca	PMDB / PDT / PHS / PC do B
	Esteio	Marcos Hermi Dal'Bó	Leonardo Duarte Pascoal	Branca	PRB / PP / PTN / PRTB / PHS / PSB / PROS / PEN / PTC
	Gramado	Gilça dos Santos Silva	João Alfredo de Castilhos Bertolucci	Branca	PDT / PT / PMDB / PPS / PSDC / PHS / PV / PEN / PC do B / PROS
	Gravataí	Sonia Oliveira	Marco Aurélio Soares Alba	Branca	PMDB / PTB / PMN / REDE / PROS / PRB / PP / DEM / PSC / PV / PTC
	Guafba	Virgínia Viegas Guimarães	José Francisco Soares Sperotto	Branca	PTB / PSL / PRB / PPS / PHS / PSD / PMDB / DEM / PC do B / PSDC / PTN / PSDB / SD / PEN
	Imbé	Joselaine Cardoso	Pierre Emerim da Rosa	Branca	PT / PMDB / PTB / PDT / REDE / PSD / SD / PROS
	Ivoti	Cristiane Spohr	Maria de Lourdes Bauermann	Branca	PP / PSB / PSD / PMDB
	Mostardas	Andrea Soares Araujo	Moisés Batista Pedone de Souza	Branca	PP / PSDB / PTB
	Nova Santa Rita	Elaine da Rosa	Margarete Simon Ferretti	Branca	PT / PDT / PMDB / PRB
	Novo Hamburgo	Maristela Guasselli	Fatima Cristina Caxinhas Daudt	Branca	PSDB / PPS / PSB / PSD / PT do B / PROS
	Portão	Rosaura Gomes	Jose Renato das Chagas	Branca	PDT / SD / PT / PC do B
	Porto Alegre	Prof. Dr. Adriano Naves de Brito	Nelson Marchezan Junior	Branca	PP / PSDB / PMB / PTC
	Santo Antônio da Patrulha	Dalva Maria Provenzi de Carli	Daiçon Maciel da Silva	Branca	PMDB / PSD / PRB / PSC
	São José do Sul	SIDNEI GUSTAVO SCHOMMER	Silvio Inacio de Souza Kremer	Branca	PDT
	São Leopoldo	Oneide Bobsin	Ary Jose Vanazzi	Branca	PT / PC do B / REDE / PT do B
	Sapiranga	Cláudia Kichler	Corinha Beatris Ornes Molling	Branca	PP / PTB / PROS / SD / PSL / PRB / PSB
Tramandaí	Alvanira Ferri Gamba	Luiz Carlos Gauto da Silva	Branca	PP / PDT / PRB / SD / PT / DEM / PTB	
Viamão	Carlos Bennech	André Pacheco	Branca	PMDB / PSDB / PRB / PPS / PV / PRTB / PSDC / PP / PSD / PSB / PSC / DEM	

	Xangri-lá	Tânia Rossi Medeiros Fogaça da Silveira	Cilon Rodrigues da Silveira	Branca	PDT / PP / PT
Nordeste Rio-Grandense	Jaquirana	FRANCINE PEREIRA TURELLA	Marcos Finger Pires	Branca	PP / PMDB / DEM
	Jóia	FABIANA TAIZ DA SILVA SECRETTI	Adriano Marangon de Lima	Branca	PP / PTB / PMDB / PSDB
Sudeste Rio-Grandense	Arroio do Padre	Renilda Vahl Bohrer	Leonir Aldrighi Baschi	Branca	DEM / PTB / PSDB / PDT
	Caçapava do Sul	Leslie Maicá de Melo	Giovani Amestoy da Silva	Branca	PDT / PTB / PSDB / PPL
	Canguçu	Diego Romão Helvig Wolter	Marcus Vinicius Muller Pegoraro	Branca	PMDB / PRB / PSDB
	Capão do Leão	MARA ELIANE LAUTENSCHLAGER	Mauro Santos Nolasco	Branca	PT / PRB / PC do B / PT do B
	Chuí	Ronaldo Correa Flores	Marco Antonio Vasques Rodrigues Barbosa	Branca	PR / PPS / DEM / PV / PSDB / PSD
	Jaguarão	Adão Samarone	Favio Marcel Telis Gonzalez	Branca	PMDB / PP / PSB / PT do B
	Pelotas	Artur Fernando R. Corrêa	Paula Schild Mascarenhas	Branca	PSDB / SD / PR / PRB / PMDB / PTB / PSD / PV / PPS / PSC / PSB
	Piratini	Gilson Romulo Silveira Gomes	Vitor Ivan Goncalves Rodrigues	Branca	PP / PDT / PT / PSB
	Rio Grande	André Lemes da Silva	Alexandre Duarte Lindenmeyer	Branca	PT / PPS / PV / PC do B / PT do B
	São José do Norte	Adriana Ávila dos Santos	Fabiany Zogbi Roig	Branca	PSB / PP / PMDB / PRB
	Alegrete	Francisco Robalo Fernandes	Cleni Paz da Silva	Parda	PP / PMDB / PSDB / DEM / PSB / PRB / PSD / SD
	São Gabriel	Sildo Jocelito Cabreira	Rossano Dotto Gonçalves	Branca	PRB / PDT / PTB / PMDB / PSC / PR / PV / PSDB / PSD / SD
Uruguaiana	Francisco Robalo Fernandes	Ronnie Peterson Colpo Mello	Branca	PP / PSD / PTN / PV / PR / PPS / PTB / PRB	

*Em alguns municípios, a administração pública agrupa Secretarias de Educação com outras como Secretaria de Esporte e Lazer, Turismo, entre outras.

** Fonte cor/raça: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/eleicoes/2016/guia-candidatos>

*** A lista de Partidos indicam a coligação e a filiação partidária do/a prefeito/a está sinalizado em negrito.

Obs: Este quadro foi elaborado pelo Professor Me Cleiton Luiz Freitas de Oliveira em colaboração com a nossa pesquisa.

ANEXO A

Número de Professores por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/05/2007

Unidade da Federação	Professores na Creche ¹		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	95.643	1.968	93.675
RS	6.808	73	6.735

Unidade da Federação	Professores na Pré-Escola ²		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	240.543	9.447	231.096
RS	11.200	383	10.817

Unidade da Federação	Professores nos Anos Iniciais ³		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	685.025	60.175	624.850
RS	40.564	2.003	38.561

Unidade da Federação	Professores nos Anos Finais ⁴		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	736.502	188.452	548.050
RS	50.939	8.059	42.880

Unidade da Federação	Professores no Ensino Médio ⁵		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	414.555	147.381	267.174
RS	27.397	6.415	20.982

¹ Fonte: MEC/Inep/Deed. 2007. Não inclui auxiliares de Educação Infantil.

² Fonte: MEC/Inep/Deed. 2007. Inclui Professores de turmas unificadas.

³ Fonte: MEC/Inep/Deed. 2007. Inclui Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa. Inclui Professores do Ensino Fundamental de 8 e 9 anos.

⁴ Fonte: MEC/Inep/Deed. 2007. Inclui Professores do Ensino Fundamental de 8 e 9 anos. Inclui professores de turma Multi, Correção de Fluxo e Multi de 8 e 9 anos.

⁵ Fonte: MEC/Inep/Deed. 2007. Inclui Professores de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério.

Unidade da Federação	Professores na Educação Profissional ⁶		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	49.653	26.486	23.167
RS	5.039	2.616	2.423

Unidade da Federação	Professores na Educação de Jovens e Adultos ⁷		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	236.170	62.190	173.980
RS	11.736	2.237	9.499

⁶ Fonte: MEC/Inep/Deed. 2007. Inclui professores de turmas concomitantes e subsequentes.

⁷ Fonte: MEC/Inep/Deed. 2007