



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

BRUNO MODESTO SILVESTRE

**PRECÁRIOS NO TRABALHO E NO LAZER: UM ESTUDO SOBRE OS
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

CAMPINAS
2016

BRUNO MODESTO SILVESTRE

**PRECÁRIOS NO TRABALHO E NO LAZER: UM ESTUDO SOBRE OS
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, área de concentração Educação Física e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Cristina Franco Amaral

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO BRUNO MODESTO SILVESTRE, E ORIENTADA PELA PROF^ª. DR^ª. SILVIA CRISTINA FRANCO AMARAL.

CAMPINAS
2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 01-P-03504/2014.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

Si39p

Silvestre, Bruno Modesto, 1987 –
Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista / Bruno Modesto Silvestre. – Campinas, SP: [s.n.], 2016.

Orientador: Silvia Cristina Franco Amaral.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação Física.

1. Lazer. 2. Tempo Livre. Trabalho docente. I. Amaral, Silvia Cristina Franco. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Precarious labor and leisure: a study on teachers of São Paulo public schools

Palavras-chave em inglês:

Leisure

Free time

Teaching work

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Silvia Cristina Franco Amaral [Orientador]

Valquíria Padilha

Selma Borghi Venco

Data de defesa: 28-03-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Cristina Franco Amaral
Orientadora

Profa. Dra. Valquíria Padilha

Profa. Dra. Selma Borghi Venco

As assinaturas dos membros da Comissão Examinadora estão na ata da defesa que consta no processo de vida acadêmica do aluno

DEDICATÓRIA

*A todos os professores que se rebelam e fazem do
seu trabalho um ato de resistência.*

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram essenciais e colaboraram de diversas formas para elaboração deste trabalho. Desse modo, gostaria de agradecer imensamente a todos por estarem lado a lado neste percurso.

Quero agradecer à minha orientadora, Professora Sílvia Cristina Franco Amaral, a quem guardo profunda admiração e respeito, por todo o trabalho de orientação, pelos ensinamentos acadêmicos e de vida.

Também quero agradecer às professoras Selma Venco e Valquíria Padilha pelas contribuições fundamentais à construção deste trabalho realizadas no exame de qualificação e na defesa da dissertação pela leitura atenta do texto, pelas sugestões e críticas muito enriquecedoras e pertinentes.

A todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Lazer (GEPPPL) pelas leituras, discussões e contribuições. Ao Dirceu pelas ajudas com os referenciais e métodos; à Professora Olívia, pelos toques, causos e contribuições; à Marília pelas revisões nas traduções.

Aos trabalhadores da FEF, em especial às trabalhadoras da secretaria de pós graduação, pelos consultas e auxílios constantes.

À CAPES que me concedeu uma bolsa de estudos imprescindível para a realização deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos professores voluntários na pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível. Em especial à professora coordenadora Andressa que colaborou imensamente para a receptividade inicial da pesquisa em diversas escolas.

A todos da Escola Estadual Marcelino Velez, local em que tive meu primeiro trabalho como professor, e que me proporcionaram um ambiente acolhedor e de ensinamentos sobre a prática docente.

Aos companheiros de vida e de luta. Aos companheiros dos Coletivos Domínio Público e 15 de Outubro pela perseverante luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos camaradas do Coletivo Primeiro de Maio que dedicam suas vidas para a construção de um outro projeto de sociedade. À Carol, pelas discussões, revisão e contribuições; ao Paulo por dividir a ilha quadrada e pela camaradagem.

À Diana, sempre companheira, pelo carinho, compreensão e por construir comigo o mesmo projeto de vida.

À minha mãe, Odete, e ao meu irmão, Carlos, pela compreensão e apoio. Ao meu pai, João Roberto, que sempre estará aqui em pensamento.

Meus sinceros agradecimentos a todos que de alguma forma contribuíram nessa jornada, sem dúvida alguma, as páginas que se seguem guardam um pouco de cada um.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em apreender e analisar o tempo de não trabalho e o fenômeno do lazer entre os professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório, realizado com 29 trabalhadores docentes que atuam em escolas dessa rede de ensino na cidade de Campinas. Baseamo-nos em análises de legislações que versam sobre o trabalho docente no estado de São Paulo, no estudo dos usos do tempo dos docentes voluntários na pesquisa e na realização de entrevistas semiestruturadas. O trabalho docente no Brasil, com a emergência do Neoliberalismo, a partir de década de 1990, passou por um processo de profundas mudanças que buscaram adequá-lo à lógica do setor produtivo. No estado de São Paulo, a consequência desse processo no interior das escolas foi a implementação da lógica do setor privado e a intensificação da precarização do trabalho docente. Pudemos constatar que quanto mais precária a relação de trabalho, tanto mais precários serão o tempo de não trabalho e o lazer. Ficou evidente uma fragmentação das fronteiras entre o tempo de trabalho e o não trabalho dos professores, com acentuado avanço do trabalho sobre as demais manifestações da vida humana, sobretudo em relação ao lazer. Nesse sentido, observamos que parte do lazer vivenciado pelos trabalhadores docentes tangencia o trabalho e a sua prática pedagógica. Como parte desse processo, as diversas formas de lazer demonstraram que esse fenômeno é permeado por contradições que ora refletem as manifestações hegemônicas, ora reverberam em elementos de resistência.

Palavras-chave: Lazer, Tempo Livre; Trabalho Docente.

ABSTRACT

The objective of this research was to capture and analyze the non-labor time and leisure phenomenon among school teachers of the São Paulo State Secretary of Education. This is a qualitative study of exploratory character, accomplished within the cooperation of 29 teachers who work in schools at Campinas city. Based on the analyzes of laws that deal with the teaching profession in the state of São Paulo, in the study of time use among the volunteers and carrying out semi-structured interviews, this research found that teaching work in Brazil, with the emergence of neoliberalism, from the 1990s, went through a process of profound change that sought to adapt it to the logic of the productive sector. In São Paulo, the consequence of this process within schools was the implementation of private sector's logic and the deepening impoverishment of teaching. We found that the more precarious the employment relationship, the more precarious are the non-labor time and leisure possibilities. There was evident fragmentation between labor time and non-labor time among teachers, with a marked invasion of labor time within other manifestations of human life, especially in leisure. It was observed that part of the pleasure experienced by teaching workers in their non-labor time is related to working. As part of this process, the various forms of recreation experienced by them have shown that this phenomenon is permeated by contradictions, either reflecting hegemonic manifestations, either reverberating resistance elements.

Keywords: Leisure; Free Time; School Working Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras (práticas de lazer).....	97
Figura 2 – Nuvem de palavras (professores estáveis e intermitentes).....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de gênero dos professores da SEESP (2015).....	46
Gráfico 2 – Número de professores efetivos e não efetivos na SEESP.....	63
Gráfico 3 – Porcentagem das formas de contratação e gênero (2015).....	72
Gráfico 4 - Média da remuneração mensal dos professores voluntários na pesquisa.....	76
Gráfico 5 – Faixa etária dos docentes da SEESP (2015).....	77
Gráfico 6 –Horas de trabalho declaradas e quantidade de horas trabalhadas.....	91
Gráfico 7 – Usos do tempo em uma semana típica de trabalho (em horas).....	95
Gráfico 8 – Horas dedicadas ao trabalho doméstico por semana.....	102
Gráfico 9 - Média das horas de lazer relatadas ao longo de uma semana típica de trabalho..	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de Docentes da SEESP em Dezembro de 2015.....	61
Quadro 2 – Categorias e vínculos de trabalho docente na SEESP.....	61-62
Quadro 3 – Direitos trabalhistas das diferentes categorias docentes.....	66-67
Quadro 4 – Salário Base PEB I e PEB II em Junho de 2014.....	73
Quadro 5 – Jornadas de trabalho docente.....	89
Quadro 6 – Média da quantidade de horas de trabalho semanal declaradas.....	90
Quadro 7 – Síntese da análise das entrevistas (questões relativas à intensidade do trabalho).....	93
Quadro 8 – Síntese da análise das entrevistas (questões relativas à escolha de atividades de lazer).....	97
Quadro 9 – Síntese da análise das entrevistas (questões relativas à pratica de lazer televisivo).....	110

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BR	Bonificação por Resultados
CCQ	Círculos de controle de qualidade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DE	Diretoria de Ensino
FGTS	Fundo de Garantia sobre Tempo de Serviço
ICM	Índice de Cumprimento de Metas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
OSs	Organizações Sociais
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAA	Projeto de Apoio a Aprendizagem
PEB I	Professores de Ensino Básico Um
PEB II	Professores de Ensino Básico Dois
PQE	Programa de Qualidade da Escola
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SPFE	Programa São Paulo Faz Escola
SPPREV	São Paulo Previdência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFESPS	Unidade Fiscal do Estado de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Percurso metodológico.....	19
2	MUNDO DO TRABALHO	26
2.1	A centralidade da categoria trabalho para o entendimento das complexas relações humanas.....	26
2.2	Reestruturação produtiva e suas consequências políticas e econômicas	32
2.2.1	O taylorismo e o fordismo.....	32
2.2.2	O toyotismo.....	35
2.2.3	Reestruturação produtiva e a emergência da acumulação flexível	36
2.2.4	Neoliberalismo: o modelo político-econômico da era da acumulação flexível	38
2.3	As distintas formas de ser da classe trabalhadora	41
2.3.1	Os desdobramentos da reestruturação produtiva para a “classe-que-vive-do-trabalho” .	41
2.3.2	A divisão sexual do trabalho sob os marcos da reestruturação produtiva.....	46
3	OS REFLEXOS DAS MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO PARA A “CLASSE-QUE-VIVE-DO-TRABALHO” DOCENTE	50
3.1	Políticas educacionais no estado de São Paulo e a tendência à proletarização do trabalho docente.....	54
3.2	As distintas formas de ser dos trabalhadores docentes da SEESP.....	60
3.2.1	Trabalhadores docentes estáveis	63
3.2.2	Trabalhadores docentes sem estabilidade	67
3.3	A precarização docente tem gênero	71
3.4	Elementos de precariedade objetiva e subjetiva.....	75
3.5	O trabalhador docente resiste	80

4 AS CONCRETAS MANIFESTAÇÕES DO TEMPO DE NÃO TRABALHO E LAZER ENTRE OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA	86
4.1 O avançar do trabalho sobre o não trabalho.....	89
4.2 Mais trabalho, menos lazer	95
4.3 Reflexos da divisão sexual do trabalho no tempo de não trabalho e no lazer.....	102
4.4 Trabalhadores docentes: “classe-que-vive-do-trabalho”, classe que vive com lazer precário	105
4.5 Lazer e tempo de não trabalho permeados pela resistência à prescrição do trabalho ...	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICES	129
ANEXOS	139

1 INTRODUÇÃO

*Brilhar pra sempre,
brilhar com um farol,
brilhar com brilho eterno,
gente é pra brilhar,
que tudo mais vá pro inferno,
este é o meu slogan
e o do sol*

(MAIAKÓVSKI)

O presente estudo teve por objetivo analisar e apreender a atual concretude do tempo de não trabalho e do fenômeno do lazer dos professores da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEESP). Para isso, investigamos a dinâmica de vida de 29 trabalhadores docentes que atuam como Professores de Educação Básica II em escolas da rede pública estadual de ensino na cidade de Campinas. A pesquisa surge de inquietações acerca dos reflexos do mundo do trabalho sobre a vida cotidiana, manifestações da cultura, vivências, práticas e produções humanas que se materializam na parcela de tempo fora do trabalho.

Desse modo, em primeiro lugar, é importante explicitar que compreendemos o lazer como uma das manifestações humanas que ocorre no tempo e no espaço de não trabalho, sendo parte integral do atual modelo de organização social. Ao mesmo tempo, concordamos com Mascarenhas (2003, p.97), que conceitua o lazer como um “fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia”.

Por tais características, é patente afirmar que o lazer se constitui como fonte de disputa por parte das distintas classes sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que, no Brasil, esse fenômeno assumiu historicamente diversas caracterizações, que se conservam e se negam para formar as concretas manifestações do lazer.

Em sua gênese¹, o lazer foi pensado e controlado pelas classes dominantes² com o intuito de ser um reforço para o tempo de trabalho. A partir da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo, o lazer passa a ser hegemonicamente um tempo e espaço de consumo, transformando-se em uma mercadoria (MASCARENHAS, 2005). Todavia, se o lazer é

¹ Para a compreensão da gênese do lazer no Brasil e seu atrelamento com o projeto da burguesia paulista, ver Marcassa (2002).

² Utilizamos neste e em outros trechos o conceito de classe dominante com o entendimento de que essa é a classe que detém os meios de produção. No sentido dado por Marx e Engels (2007, p.47), “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o sua força *espiritual* dominante.”

perpassado por relações de hegemonia, este também pode materializar-se como um espaço de organização e de apropriação crítica da cultura, objetivando-se assim como um tempo e espaço de resistência.

Para a compreensão de tal complexidade, consideramos indispensável a ideia de radicalidade na análise. Radical no sentido atribuído por Marx (2014, p. 157), o de “agarrar as coisas pela raiz”. Tendo em vista essa afirmação, se defendemos que o lazer, de acordo com Mascarenhas (2003), é um fenômeno moderno, por certo que sua origem remete à gênese da sociedade moderna e ao desenvolvimento do modo capitalista de produção.

Assim, ao analisar o tempo de não trabalho e o lazer de qualquer setor da classe trabalhadora, é necessário, em nossa concepção, analisar o tempo de trabalho e, sobretudo, tratar das condições materiais às quais está submetida a categoria de trabalhadores em questão. Corroborando esse raciocínio, também é pertinente discutir as características que o mundo do trabalho assume na atualidade, como se organiza e as consequências sociais desse processo. Afinal, segundo Padilha (2012), a história do lazer está associada à história do trabalho, de modo que, trabalho e lazer formam um sistema em que o movimento de um afeta o movimento do outro. Vejamos como as concepções de lazer refletem esse processo.

Enquanto o modelo hegemônico de produção capitalista se constituiu por meio do binômio taylorista/fordista, as manifestações do fenômeno do lazer no Brasil basearam-se, preponderantemente, nas concepções compensatórias³, que dentre outros elementos, buscam ser um reforço para o tempo de trabalho. Com o desenrolar da crise estrutural do capital a partir da década de 1970, que obteve como resposta o processo de reestruturação produtiva e consequente emergência do neoliberalismo, o lazer assume hegemonicamente o formato de mercadoria. Não significa dizer que o lazer, no período anterior à implementação do neoliberalismo no Brasil, não tenha se materializado enquanto mercadoria, assim como, que o lazer não ocupe a função de reforço ao tempo de trabalho nos dias atuais, mas sim, como frisamos, que essas são as manifestações hegemônicas desse fenômeno em cada um desses momentos históricos.

Padilha (2012) afirma que o capitalismo hodierno impõe a ditadura do lazer, de modo que essas atividades passam a ter o mesmo ritmo do processo produtivo e, ao mesmo tempo, são oferecidas prontas aos seus consumidores, sob o pretexto de que os seres humanos seriam incapazes de inventar o seu próprio lazer.

³ Sobre as concepções compensatórias de lazer, ver Marcellino (1990).

Colocamos o poema de Maiakóvski (2013) na epígrafe deste capítulo, pois a figura de linguagem “gente é pra brilhar” expõe o que, em nossa compreensão, deveria ser a realidade da vida humana: uma existência fruída em sua plenitude, dotada de sentido e perpassada pela noção da omnilateralidade. Todavia, como afirma Antunes (2002, p.175), “uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho”.

Desse modo, o que impede que os trabalhadores tenham uma vida em que possam viver cada qual, segundo sua capacidade; cada qual, segundo suas necessidades? O que impede que o tempo de não trabalho e de trabalho não sejam definidos pelo intenso ritmo da sociedade das mercadorias e que o fenômeno do lazer possa ser inventado e não ditado?

As pistas colocadas por Marx (2004) apontam que o trabalho estranhado é a raiz de todo o complexo de estranhamento humano. Assim, concordamos com Padilha (2012), só é possível pensar em mudanças para a realidade concreta do lazer quando se reflete em mudanças radicais na estrutura do trabalho. Essa asserção reforça a compreensão de que as transformações que envolveram o mundo do trabalho ao longo da história na sociedade capitalista também abarcaram o tempo de não trabalho e o lazer.

A escolha por pesquisar essas objetivações humanas entre professores que atuam no sistema público do Estado São Paulo diz respeito, justamente, a esse processo. Segundo Souza (1999), essa é uma rede de ensino, em que as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, tiveram como objetivo a adequação às políticas neoliberais. Uma das consequências imediatas foi a precarização do trabalho docente, que se manifesta, dentre outros elementos, na expressiva quantidade de professores com regimes de trabalho não estável ou intermitentes em atuação.

Ao mesmo tempo, segundo Hypolito (1991), a escola pública não está totalmente dominada pela lógica capitalista de produção e, assim como o lazer, constitui-se como um espaço contraditório, no qual as resistências, as acomodações, as submissões e os conflitos entre diferentes classes e grupos se evidenciam.

Dessa forma, os professores da SEESP são interlocutores que possibilitam a apreensão da complexidade do fenômeno do lazer na era da acumulação flexível. Podemos encontrar nessa mesma categoria profissional a coexistência de elementos que demonstram diversas facetas do processo de trabalho em mutação, assim como elementos de resistência tanto ao aspecto geral de degradação do trabalho, quanto em relação ao tempo e espaço ao de não trabalho e lazer.

A premissa que orientou este estudo apoia-se no fato de que o processo de precarização do trabalho docente, que entre outros elementos, se evidencia nas diferentes formas de contratação e na tendência à proletarização da categoria, reverbera também em relações precárias no tempo de não trabalho, ou seja, quanto mais precário o trabalho, mais precário será o tempo de não trabalho e o lazer.

Mas, afinal, como se materializa o tempo de não trabalho e o lazer dos trabalhadores docentes?

Buscamos responder essa indagação analisando essas manifestações humanas como parte de uma totalidade, fruto de múltiplas determinações, permeada por contradições, disputas de hegemonia e de significados, em que, segundo Marx (2013), a consciência é determinada por meio da materialidade.

1.1 Percurso metodológico

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que, ao buscar apreender a concretude do tempo de não trabalho e o lazer dos trabalhadores docentes da SEESP, baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas condicionadas à aplicação da técnica de pesquisa sobre os usos do tempo e análise documental das legislações que versam sobre o trabalho docente no estado de São Paulo.

Ao levar em conta as distintas realidades, tanto na dinâmica de trabalho, quanto em relação às diferenças salariais entre as carreiras docentes, realizamos a pesquisa em escolas de ensino fundamental ciclo II e ensino médio, ou seja, que tenham em seu quadro de trabalho docente os professores de ensino básico dois⁴ (PEBII), também chamados de professores especialistas, que atuam ministrando aulas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

A pesquisa de campo foi realizada com trabalhadores docentes que ministram aulas em treze unidades escolares, sendo cinco delas da Diretoria de Ensino (DE) Campinas Leste e oito da DE Campinas Oeste⁵. Por ser uma cidade de grandes dimensões, com variadas e complexas condições econômicas, políticas e sociais, a análise da realidade do trabalho docente em diferentes lugares de Campinas é um referencial importante para o estudo sobre essa

⁴ Os professores especialistas, ou PEB II, são os formados, nos cursos de ensino superior, nas modalidades de licenciatura, ou seja, são os professores licenciados em educação física, português, matemática e demais disciplinas que compõem o currículo oficial do Estado de São Paulo.

⁵ A autorização para o contato com cada unidade escolar foi disponibilizada pelas Diretorias de Ensino Campinas Leste e Oeste e encontram-se anexos, itens A e B.

categoria no estado de São Paulo. Desse modo, buscamos realizar a pesquisa em diversas regiões da cidade, de modo que, dentre as escolas em que os docentes pesquisados atuam, contemplamos os distritos Ouro Verde, Campo Grande, Nova Aparecida e Barão Geraldo e as regiões Central e Sul⁶.

O critério inicial para a seleção das escolas, baseou-se no índice de cumprimento de metas (ICM)⁷ estabelecido pela SEESP no ano de 2014 para cada unidade escolar. A partir deste índice, elaboramos uma tabela, dividida em cinco faixas, com as escolas que oferecem vagas para ciclo II e ensino médio⁸. Realizamos a pesquisa com ao menos duas escolas dispostas em cada faixa.

O número exato de voluntários na pesquisa não foi estabelecido previamente, mas sim, por meio do critério da saturação das entrevistas (MINAYO, 2009). Desse modo, após a constatação da reincidência de informações e de elementos que consideramos suficientes para responder nossos questionamentos iniciais, cumpriu-se um total de 29 entrevistas, 14 com docentes estáveis, 11 com docentes temporários e 4 com docentes eventuais. Da totalidade desses professores, 17 são do gênero feminino e 12 do gênero masculino.

O contato inicial com os professores ocorreu, predominantemente, no ambiente de trabalho – o interior da escola – no período denominado Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), mediante autorização dos professores coordenadores⁹. Os ATPCs ocorrem ao menos uma vez por semana em cada escola, sendo que, a presença dos professores é obrigatória.

O trabalho de campo compreendeu os meses de setembro a dezembro de 2015. Durante todo esse período, confeccionamos um caderno de campo detalhado, no qual, principalmente na primeira etapa da pesquisa – o contato inicial com a escola e a participação nas ATPCs – nos proporcionou ricos materiais relativos à escola pública no Estado de São Paulo, às condições de trabalho docente e à relação dos cargos de gestão escolar com o corpo de professores, de modo que, todas essas observações contribuíram para a análise das entrevistas e a caracterização do ambiente de trabalho escolar.

⁶ Elaboramos um mapa da cidade de Campinas, apêndice item A, no qual demonstramos as regiões em que as escolas estão localizadas.

⁷ O ICM é calculado a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) da escola e a meta estabelecida pela SEESP (SÃO PAULO, 2015). Escolhemos tal índice, pois ele está diretamente ligado à política de bonificação por resultados, instituído pela Lei Complementar 1.078/2008, ou seja, é a partir do ICM alcançado por cada escola que a SEESP calcula o bônus salarial que os trabalhadores docentes receberão ao final de cada ano, esse bônus pode variar de 0% a 120% em relação ao salário de cada professor.

⁸ A lista elaborada encontra-se em apêndice item B.

⁹ Não foram todas as equipes gestoras que autorizaram a realização da pesquisa dentro do ambiente escolar. Dessa forma, não realizamos a pesquisa em algumas escolas que haviam sido selecionadas. Em outras escolas, nas quais também não conseguimos a autorização, mas conseguimos o contato direto com trabalhadores docentes, desenvolvemos a pesquisa em outros locais.

Após o envolvimento voluntário dos professores, a pesquisa foi organizada conforme o seguinte percurso: iniciamos com a utilização da técnica de pesquisa que analisa os usos do tempo. Cada professor voluntário ficou em posse de um diário¹⁰, versão impressa ou online, por um período de quinze dias (cada diário também foi composto por um questionário com perguntas socioeconômicas). Após o regresso do diário sobre os usos do tempo, os dados foram sistematizados e analisados. De posse das informações, concebemos uma entrevista semiestruturada para cada trabalhador docente de acordo com a base previamente elaborada¹¹, objetivando adequar as questões para captar ao máximo o tempo de não trabalho e o lazer dos mesmos. As entrevistas partiram de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa, apoiados nos referenciais teóricos e nos próprios diários sobre os usos do tempo. Os questionamentos permitiram um amplo campo de interrogações, que se desenvolveram ao longo de todo o percurso das entrevistas.

A técnica de pesquisa que realiza a análise dos usos do tempo¹² (AGUIAR, 2011; BRUSCHINI, 2006; SZALAI, 1972) baseia-se na descrição das atividades desenvolvidas por uma população durante determinada parcela de tempo. Para esta pesquisa, os diários abarcaram o período de uma semana típica de trabalho mais o final de semana anterior ou subsequente. Nestes diários os trabalhadores docentes descreveram sua rotina ao longo de 24 horas, em intervalos de 15 minutos, durante sete dias, indicando, caso desenvolvessem mais de uma atividade ao mesmo tempo, qual a prioritária no momento.

Estudos que se utilizaram dessa técnica de pesquisa datam desde a primeira metade do século XX, como o de Szalai (1972). Dumazedier (2008) se utilizou de pesquisas com a análise dos usos do tempo e traçou paralelos entre o tempo de trabalho, cuidados e obrigações pessoais e lazer de operários de diversas partes do mundo.

Ao se estruturar a metodologia desta pesquisa, nos deparamos com as limitações da aplicação hodierna desta técnica. As limitações se manifestaram tanto em relação ao referencial teórico, já que Dumazedier (2008) flutua por uma matriz epistemológica positivista, diferente da adotada nesta pesquisa, quanto em relação ao próprio instrumento de pesquisa, que tem como prerrogativa fragmentar o tempo dos sujeitos em pequenas unidades de análise.

¹⁰ O diário sobre os usos do tempo encontra-se em apêndice, item C.

¹¹ O roteiro base das entrevistas semiestruturadas está em apêndice item D.

¹² No Brasil, esta técnica de pesquisa recebe o nome de “usos do tempo” (AGUIAR, 2011, 2010; RAMOS, 2009) ou “orçamento-tempo” (BRUSCHINI, 2006). Com a finalidade de padronizar a escrita, utilizaremos a expressão “usos do tempo”.

No entanto, após uma primeira etapa de diários e entrevistas pilotos, percebemos manifestações concretas do processo de alienação/estranhamento¹³ do trabalho para as demais esferas da vida humana: os trabalhadores docentes apresentaram lacunas na compreensão da sua própria dinâmica de vida, seja em relação à quantidade de horas trabalhadas, ou mesmo, nas atividades desenvolvidas no tempo de não trabalho e nas práticas de lazer.

Dessa forma, manter a aplicação dos diários sobre os usos do tempo como fase inicial do trabalho de campo e condicionar as entrevistas semiestruturadas à análise desta etapa, originou processos enriquecedores. A elaboração de entrevistas com elementos singulares para cada professor possibilitou que os trabalhadores docentes guarnecessem-se de elementos antes não observados da sua própria dinâmica de vida, tanto dentro, quanto fora do trabalho, assim como, permitiu captar, ao confrontarmos os dados da análise dos usos do tempo com os das próprias entrevistas, as contradições e elementos de reforço da dinâmica de vida dos voluntários na pesquisa.

Ademais, para Bruschini (2006), as análises dos usos do tempo quando incorporadas aos estudos sobre o trabalho feminino no Brasil, cumpriram importante papel ao tornar visível o trabalho doméstico e outras atividades sem remuneração desempenhadas por esse gênero. Tendo em vista que setenta e cinco por cento¹⁴ da categoria estudada é composta por mulheres e que a questão de gênero é um recorte transversal nesta pesquisa, os dados obtidos a partir dessa análise foram fundamentais para detalhar a quantidade de horas tomadas pelo trabalho doméstico não remunerado de cada voluntário.

As entrevistas foram realizadas com os vinte e nove trabalhadores docentes que retornaram os diários sobre os usos do tempo, sendo que, o local e horário de realização das mesmas foram definidos de acordo com o critério e disponibilidade dos voluntários da pesquisa. No decorrer do estudo, após constatarmos que os trabalhadores docentes tinham mais facilidade para falar sobre o seu trabalho do que seu lazer, buscamos marcar as entrevistas em locais externos à escola, que remetesse menos ao trabalho e mais ao período de tempo de não trabalho e lazer.¹⁵

Importante frisar que a realização desta pesquisa recebeu aprovação¹⁶ do Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp e que, tanto a aplicação dos questionários quanto as entrevistas

¹³ Discutiremos na primeira parte deste trabalho o conceito de alienação/estranhamento baseado em Marx (2004).

¹⁴ Departamento de Recursos Humanos – SEESP, 2015.

¹⁵ Vale ressaltar que essa estratégia não logrou êxito, e as entrevistas realizadas em locais externos ao ambiente de trabalho mantiveram as mesmas características que as demais.

¹⁶ A aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética pode ser consultada pelo CAAE nº 44670315.1.0000.5404 e/ou pelo parecer nº 1162726, pelo site: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/publico/indexPublico.jsf>.

semiestruturadas foram realizadas mediante apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁷ (TCLE) e aceite do mesmo por parte dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram transcritas de forma integral, ou seja, optamos por manter as expressões e as construções linguísticas da maneira como foram verbalizadas pelos entrevistados. Além disso, vale ressaltar que, para garantir o anonimato dos professores voluntários na pesquisa, cada qual teve seu nome substituído por uma numeração no momento da transcrição, mantendo apenas a marcação de gênero (fundamental para o desenvolvimento da pesquisa).

A análise das entrevistas iniciou-se durante a transcrição¹⁸, a qual realizamos por completo, e teve continuidade por meio de análises críticas que buscaram captar no discurso dos trabalhadores docentes os elementos da concretude do tempo de não trabalho e o fenômeno do lazer.

A seguir neste trajeto, buscamos construir um texto em que as apreensões do trabalho de campo, a revisão de literatura e a análise das legislações que versam sobre o trabalho docente pudessem se materializar em um movimento que expressa a intrínseca relação entre os elementos que compõem as categorias trabalho, tempo de não trabalho e lazer. Com essa finalidade, a dissertação é composta por três capítulos que, apesar de terem relativa autonomia, se completam e se constroem de maneira espiralada, articulando as discussões do primeiro e segundo capítulos com as do terceiro.

No *primeiro capítulo*, apresentamos algumas dimensões da categoria trabalho e discorremos sobre a alienação/estranhamento do trabalho humano, conceito que serve de base de análise para a apreensão do tempo de não trabalho e lazer dos professores da SEESP. Na sequência, este primeiro capítulo pontua as transformações no mundo do trabalho, tendo como foco o processo de racionalização da empresa capitalista. Partimos do binômio fordista/taylorista, modelo que surge nas primeiras décadas do século XX e se torna o modo de produção hegemônico no pós segunda guerra; abordamos a emergência do toyotismo, que se configura como uma resposta à crise estrutural do capital e lança as bases para todo o complexo da reestruturação produtiva e a sua resposta ideológica, econômica e política – o neoliberalismo.

¹⁷ O TCLE encontra-se em apêndice item E.

¹⁸ Apesar do amplo trabalho e tempo dispostos para a transcrição das vinte e nove entrevistas, esta foi uma tarefa fundamental para a interpretação e análise das mesmas, conforme afirma Queiroz, (1985, p.83): “Transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seu envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante [...] A transcrição efetuada pelo próprio pesquisador tem, também, o valor de uma primeira reflexão sua sobre a experiência de que partilhou”.

Discutimos também os impactos das mutações no mundo do trabalho para a classe trabalhadora. Para essa tarefa, além de levar em conta as condições do trabalho na atualidade, também salientamos a questão de gênero por meio do debate da inserção da mulher no mercado de trabalho sob os marcos da reestruturação produtiva.

O *segundo capítulo* busca discutir a complexidade do trabalho docente na rede pública do Estado de São Paulo. Discorremos sobre os impactos das mutações do mundo do trabalho no interior da escola, com a perspectiva de identificar os reflexos da reestruturação produtiva e do neoliberalismo sobre o trabalho docente como um todo, além dos impactos mais imediatos para os trabalhadores da SEESP.

Como forma de situar o leitor sobre a organização do trabalho nesta rede, adentramos na discussão sobre as políticas da SEESP que se aplicam diretamente ou tangenciam o trabalho docente e caracterizamos os distintos vínculos empregatícios existentes por meio de dois grupos de professores (estáveis e intermitentes) e das diferentes formas de contratação existentes em cada. Ainda no segundo capítulo, evidenciamos os elementos de precariedade e de resistência que permeiam a categoria como um todo, especialmente em seu local de trabalho.

No *terceiro e último capítulo*, buscamos fazer um diálogo constante com as referências teóricas do lazer, além de traçar relações com as discussões realizadas nos capítulos anteriores. Iniciamos com a contextualização do nosso entendimento sobre o tempo de não trabalho, na sequência, tratamos das diversas objetivações do tempo de não trabalho e das práticas de lazer dos trabalhadores docentes.

Neste capítulo, apresentamos os pontos de síntese das análises dos usos do tempo e das entrevistas semiestruturadas, os relatos, as principais práticas, o tempo dedicado a elas, além da avaliação dos próprios professores sobre suas práticas de lazer. Da mesma forma, também tratamos dos reflexos da precariedade do trabalho para o tempo de não trabalho e lazer, das contradições e elementos de resistência que permeiam a materialização desse tempo social e desse fenômeno entre os trabalhadores docentes.

Para a construção deste texto, principalmente nos capítulos dois e três, utilizamos diversos trechos das entrevistas semiestruturadas. A intenção com isso não foi a de tecer generalizações aplicáveis ao conjunto dos trabalhadores docentes, mas sim, a de elucidar o debate e colaborar para apreensão do tempo de não trabalho e lazer dos pesquisados.

Ademais, como o debate de gênero perpassa a construção de toda a pesquisa, tendo em vista que a categoria estudada é majoritariamente feminina, marcamos em cada capítulo

essa problemática. Dessa forma, além da inserção na primeira parte, no segundo capítulo traçamos os paralelos da questão de gênero com o trabalho docente, e no último, discutimos as interferências da divisão sexual do trabalho sobre o tempo de não trabalho e lazer.

2 MUNDO DO TRABALHO

*Se assim falaram em Gordium, eu digo:
Nem tudo difícil de se fazer é útil, e
É mais raro que baste uma resposta
Para eliminar uma questão do mundo
Que um ato.*

(BRECHT)

O presente capítulo tratará da centralidade da categoria trabalho para as relações humanas. Para essa tarefa, encontra-se dividido em três partes. A primeira, além dos elementos de debate sobre a categoria trabalho, traz as dimensões da alienação do trabalho como nexo causal de todo o complexo de alienações humanas. Em seguida, preocupamo-nos em debater o mundo do trabalho sob a ótica da organização da produção e seus reflexos ideológicos, econômicos e políticos. Por fim, trazemos à discussão os reflexos das mutações no mundo do trabalho para o conjunto da classe trabalhadora.

2.1 A centralidade da categoria trabalho para o entendimento das complexas relações humanas

Tendo em vista a complexidade da categoria trabalho e suas reverberações para o tempo de não trabalho e lazer, vale começar por situar o leitor sobre duas categorias analíticas fundamentais na construção desta pesquisa: a de concepção de trabalho, desenvolvida por Marx (2013) e a discussão sobre o trabalho alienado elaborada por Marx (2004) e aprofundada por Mészáros (2009).

Segundo Marx (2013), o trabalho, antes de tudo, é imanente ao ser humano, ou seja, se há algo que é naturalmente humano, sem dúvida é o trabalho, e é por meio deste que o ser humano, desde seu surgimento, se apropria da própria natureza e a transforma, sobretudo, “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p.255).

O fato do ser humano se apropriar e transformar o meio a sua volta não é o que lhe garante uma diferença para as outras espécies animais, tendo em vista que todas elas, de uma forma ou de outra, se apropriam e transformam a natureza para garantir a sua sobrevivência. O que distingue a humanidade dos outros animais é o planejamento da ação, é sua ação intencional

sobre a natureza. Além do que, para Marx, nessa ação intencional se manifestam três elementos fundamentais: o projeto, a execução e o produto.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p.255-256).

Assim, o trabalho é mediação entre homem e natureza e, dessa relação, deriva todo o processo de formação humana. Ademais, no modo capitalista de produção, o trabalho, assim como o seu produto, passa a ser entendido tão somente como uma mercadoria e, em uma sociedade dividida em classes, em que a classe burguesa detém os meios de produção, resta à classe trabalhadora vender a sua força de trabalho. Nessa lógica, o modo de produção capitalista pode ser caracterizado como a “sociedade das mercadorias”, pois, em decorrência de um longo processo histórico, o trabalho humano é, fundamentalmente, produtor de mercadorias, assim como o próprio trabalho é uma mercadoria¹⁹.

O capitalismo é uma relação social de produção e a venda de mercadorias tem como objetivo precípua, não a necessidade de satisfazer as necessidades humanas, mas sim, o de garantir o anseio capitalista de acumulação de capital. Desse modo, além de cada mercadoria possuir um valor de uso, ou seja, a sua utilidade, possui também um valor de troca.

A satisfação das necessidades do ser humano, para Marx (2013), parte da apropriação da natureza, se distinguindo entre trabalho abstrato e trabalho concreto. O trabalho concreto, aquele que cria o valor de uso e o trabalho abstrato, o que cria o valor de troca. A distinção entre essas dimensões do trabalho é importante na medida em que, na “sociedade das mercadorias”, o valor de uso perde espaço para uma supervalorização do valor de troca²⁰.

Posto isso, vemos que a categoria trabalho é fundamental no pensamento Marxiano, de modo que, para Mészáros (2009), uma das formulações centrais de Marx é o conceito de trabalho alienado/estranhado, e é nos Manuscritos de 1844 que este autor apresenta “as principais características de uma ‘nova ciência humana’ revolucionária [...] do ponto de vista

¹⁹ “Partimos do pressuposto de que a força de trabalho é comprada e vendida pelo seu valor, o qual, como o de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo seu tempo de trabalho necessário a sua produção.” (MARX, 2013, p.305).

²⁰ “Para converter a produção do capital em propósito da humanidade era preciso separar valor de uso de valor de troca, subordinando o primeiro ao segundo” (ANTUNES, 2002, p. 21).

de uma grande ideia sintetizadora: ‘a alienação do trabalho’ como raiz causal de todo o complexo de alienações” (MÉSZÁROS, 2009, p. 21). Além disso, para este último autor, é nos Manuscritos de 1844, com o conceito de *auto alienação* do trabalho que Marx coloca a filosofia Hegeliana “no seu devido lugar”, tanto nos seus avanços, quanto nas suas limitações.

Resumindo, o núcleo dos *Manuscritos de Paris*, que estrutura a totalidade do trabalho, é o conceito de ‘transcendência da auto-alienação do trabalho’. O sistema marxista *in statu nascendi* é simultaneamente um tipo de “balanço”, e também a formulação de um monumental programa para investigações futuras (MÉSZÁROS, 2009, p.24).

Assim, o que Marx (2004) afirma nos manuscritos econômico-filosóficos de 1844, é que o trabalho, no modo de produção capitalista, tem seu controle “determinado pela necessidade de reprodução privada da apropriação do trabalho alheio e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social livre da posse privatizada” (RANIERI, 2015, p.112). Dessa forma, o sistema de metabolismo social do capital, traz a impossibilidade de superação do estranhamento humano²¹. Vale ressaltar que Marx discute o trabalho humano e, por consequência, o trabalho estranhado/alienado, dentro de uma categoria de totalidade, ou seja, os conceitos de exteriorização (*Entäusserung*) e de estranhamento (*Entfremdung*) se completam e se contradizem de maneira dialética. Isso significa dizer que no sistema capitalista o trabalho é a exteriorização da natureza humana e, ao mesmo tempo, é alheio e estranho ao ser humano, ou mesmo, que o trabalho estranhado é a forma na qual a externalização da natureza humana se materializa no capitalismo.

²¹ Utilizamos neste trabalho a versão do Manuscritos Econômico-Filosóficos traduzida de Jesus Ranieri. Nesta tradução, o autor destaca a diferença entre *alienação/exteriorização* (*Entäusserung*) e *estranhamento* (*Entfremdung*). O segundo termo carrega consigo o sentido negativo atribuído em geral, no Brasil, ao termo alienação. Já o primeiro termo, na medida em que exteriorização significa objetivação, não é possível de ser eliminada no contexto histórico do trabalho humano. Assim, o que é possível identificar a partir desta tradução, é que Marx (2004) coloca o *estranhamento* como forma específica de *exteriorização* humana sob o domínio do trabalho assalariado no capitalismo. Apesar desta tradução utilizar o conceito de alienação como tradução de *Entäusserung*, decidimos manter a terminologia *alienação* como sinônimo de *estranhamento*. Tal opção se justifica, pois além do sentido negativo historicamente atribuído no Brasil à *alienação*, utilizamos nesta pesquisa a obra de Mézáros (2009) que também discute o conceito de *alienação* neste último sentido. Assim, sempre que utilizarmos o conceito de *exteriorização* será como tradução de *Entäusserung* e o conceito de estranhamento e alienação como tradução de *Entfremdung*.

Estranhamento (*Entfremdung*): “é objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto de nossa sociabilidade – através apropriação do trabalho, assim como da determinação desse apropriação pelo advento da propriedade privada” (RANIERI, 2004, p. 16).

Exteriorização (*Entäusserung*): “significa remeter para fora, passar de um estágio a outro qualitativamente distinto. Significa igualmente, despojamento, realização de uma ação de transferência, carregando consigo, portanto, o sentido da exteriorização (que no texto ora traduzido, é uma alternativa amplamente incorporada, uma vez que sintetiza o movimento de transposição de um estágio a outro de esferas da existência), momento de objetivação humana no trabalho, por meio de um produto resultante de sua criação” (RANIERI, 2004, p. 16).

Como forma de demonstrar as diversas manifestações do estranhamento/alienação do trabalho humano, Marx (2004) apresenta algumas dimensões que esta categoria assume.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

O fato acima, como afirma Marx (2004), não demonstra nada, senão que o objeto produzido pelo trabalho defronta o produtor deste trabalho como um ser estranho. “A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital” (MARX, 2004, p.81). Quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo. Quanto mais, portanto, o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida, sendo assim, o trabalhador se torna um servo de seu objeto.

A exteriorização da natureza humana, na forma de trabalho sob o sistema capitalista, coloca para o trabalhador que seu produto não é apenas materializado como um objeto, uma existência externa, mas, muito além disso, “[que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (MARX, 2004, p. 81).

Marx (2004) também discute a dimensão do estranhamento em relação ao ato produtivo, dentro da atividade produtiva, que para este autor, é a principal dimensão do estranhamento do trabalho. Assim indaga, “Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (*fremd*) ao produto de sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo?” (MARX, 2004, p. 82). Se, portanto, o produto é o resumo do processo de produção, assim como o produto é a exteriorização do trabalho e este é estranho ao trabalhador, todo o processo produtivo também o é. Portanto:

Em que consiste a exteriorização (*Entäusserung*) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito (MARX, 2004, pp. 82-83).

Além dos dois aspectos do estranhamento da atividade humana abordados até aqui – a relação do trabalhador com o produto do trabalho e a relação do trabalho com o ato de produção –, há ainda uma terceira dimensão desenvolvida por Marx (2004), o estranhamento do ser humano em relação a si mesmo e a outro ser humano. Vejamos:

Se o produto do trabalho é a objetivação da vida genérica do ser humano, quando esse lhe é retirado, “arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma a sua vantagem em relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza” (MARX, 2004, p.85)²², assim, na medida em que o modo de produção capitalista estranha o ser humano de sua natureza e de si mesmo, por conseguinte, estranha dos indivíduos o próprio gênero humano.

A consciência que o homem tem do seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma que a vida genérica se torna para ele um meio. O trabalho estranhado faz por conseguinte: 3) do ser genérico homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio de sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. 4) uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e se seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem (MARX, 2004, p.85).

O fato dos seres humanos serem estranhos ao seu ser genérico, quer dizer que são estranhos a si e a própria essência humana, assim como, são estranhos aos outros seres humanos. Desse modo, se o produto do trabalho humano lhe é estranho, a quem pertence?

Marx (2004) afirma que o trabalho é estranhado a outro ser humano, ou seja, por meio do trabalho alienado/estranhado se forma a relação capitalista de produção.

Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas a sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes homens. Assim como ele [engendra] a sua própria produção para desefetivação, para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele, ele engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como estranha de si a sua própria atividade, ele apropria para o estranho a atividade não própria deste (MARX, 2004, p.87).

²² “Marx, usa a expressão: “corpo *inorgânico* do homem”, que não significa simplesmente aquilo que é dado pela natureza, mas a expressão concreta e a materialização de uma fase e uma estrutura historicamente dadas da atividade produtiva, na forma de seus produtos, dos bens materiais às obras de arte.” (MÉSZÁROS, 2009, p.80).

Nesse sentido, a propriedade privada é o resultado, o produto e a consequência do trabalho estranhado, assim como, da relação exteriorizada, alienada e estranhada do trabalhador com a natureza e consigo mesmo, é, portanto, a raiz da alienação humana.

Em síntese, no sentido que lhe é dado por Marx o estranhamento pode ser definido na ação ou estado pelo qual o ser humano ou uma sociedade permanecem, ou se tornam alheios, estranhos, alienados aos processos, produtos ou resultados de suas atividades, à natureza em que vivem, a outros seres humanos e a si mesmos.

Na primeira parte do “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, Marx investiga as razões das contradições e antagonismos entre diferentes tendências filosóficas: filosofia e ciência, filosofia ética e ciência política, esfera teórica e prática. Na segunda série, na qual centramos nossa discussão, ocupa-se da questão da transcendência (*Aufhebung*), colocando a questão de como é possível substituir o atual estado da realidade humana, ou segundo Mészáros (2009, p.22): “como é possível substituir o sistema predominante de alienações do estranhamento evidente na vida cotidiana até as concepções alienadas da filosofia”.

O ideal de uma “transcendência positiva” da alienação é formulado como uma superação sócio-histórica necessária das “mediações”: **propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho** que se interpõe entre o homem e a sua atividade e o impedem de se realizar e seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade (MÉSZÁROS, 2009, p.78, grifo do autor).

Como podemos ver na passagem acima, a questão da *transcendência positiva da alienação* é um ponto central no pensamento marxiano, assim, a crítica de Marx vai no sentido da rejeição do estranhamento humano. Essa crítica não significa de modo algum a rejeição total das mediações humanas com a natureza, mas sim, a superação dos sistemas de mediação de segunda ordem²³: “(**propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho**), uma ‘mediação da mediação’, isto é, uma mediação *historicamente específica* da automeadiação *ontologicamente fundamental* do homem com a natureza” (MÉSZÁROS, 2009, p.78, grifo do autor).

²³ As mediações de primeira ordem são as relações originais, diretas do ser humano com a natureza, suas operações vitais, já as mediações de segunda ordem emergem em conjunto com o sistema de metabolismo social do capital e suplantam as necessidades humanas a essa lógica. “Essa ‘mediação de segunda ordem’ só pode nascer como base na ontologicamente necessária ‘mediação de primeira ordem’ – a atividade produtiva como tal – é um fator ontológico absoluto da condição humana” (MÉSZÁROS, 2009, p.78).

A grande realização histórica de Marx foi cortar o nó górdio dessas séries mistificadoramente complexas de mediações, afirmando a validade absoluta da mediação de primeira ordem, ontologicamente fundamental (em oposição aos defensores românticos e utópicos de uma unidade direta), contra a sua alienação na forma de divisão do trabalho – propriedade privada e intercâmbio capitalistas. Essa grande descoberta teórica abriu caminho para uma “desmistificação científica”, bem como para uma negação real, prática, do modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2009, p.82).

Quando afirmamos que o trabalho é categoria central para o entendimento das relações humanas, também temos a compreensão que o é para a compreensão do tempo de não trabalho e do lazer. Nesse sentido, ainda vale destacar que entendemos o lazer como uma manifestação da natureza humana que surge em concomitância ao desenvolvimento do sistema de mediação de segunda ordem, sendo parte integral dessas relações.

Postos alguns elementos sobre a categoria trabalho e o entendimento do estranhamento/alienação do trabalho como nexos causais de todo o complexo de alienações humanas, cabe avançar em relação à forma como o sistema de metabolismo social do capital se organiza para a exploração da força de trabalho humana.

2.2 Reestruturação produtiva e suas consequências políticas e econômicas

2.2.1 O taylorismo e o fordismo

Em grande parte do século XX, principalmente a partir da segunda década, o binômio conhecido como taylorismo/fordismo se consolidou como expressão dominante no sistema produtivo, tornando-se a forma de organizar a produção que influenciou de maneira hegemônica toda a grande indústria. Ademais, segundo Antunes (2002), o modo de gerenciamento Fordista e a organização “científica” proposta por Taylor foram as formas mais refinadas e avançadas de racionalização do trabalho até os seus sinais de esgotamento nas décadas de sessenta e setenta.

Em Taylor (1970), podemos encontrar as principais propostas organizativas desse sistema. Em contraposição à contratação do contramestre único para supervisão da produção, Taylor propunha a estruturação de todo um corpo de gerenciamento, responsável por todos os acontecimentos no interior da fábrica. Assim, essa gerência teria o papel de reunir “todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmula, grandemente úteis ao operário para a execução

do seu trabalho diário” (TAYLOR, 1970, p.49). Esse método de racionalização contava ainda com a especialização extrema de todas as funções: o trabalhador mais qualificado e experiente da planta de produção era selecionado, por meio do método de estudo do tempo de produção, para que assim, seus movimentos pudessem ser quantificados e o resultado desta análise padronizado, com o objetivo de ser passado aos demais trabalhadores. Para Taylor, o trabalhador deveria ser um “gorila amestrado”, com posturas automáticas, físico maquinais mínimas, nas quais, as operações que demandavam participação ativa da inteligência deveriam ser mínimas (GRAMSCI, 2004).

O sistema conhecido como fordismo foi desenvolvido em um momento em que a produção racionalizada de Taylor já estava operante em uma parcela importante da indústria estadunidense (GRAMSCI, 2004). Podemos listar dois pontos centrais para a caracterização do fordismo: *a massificação da produção e do consumo e o sistema de linha de montagem*, nesse sentido, a célebre frase de Henry Ford, “você pode escolher a cor de carro que quiser, desde que ele seja preto”, expressa muito bem a massificação da produção.

A ideia básica era a seguinte: padronizando os produtos e fabricando-os numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos de produção seriam reduzidos e contrabalanceados pelo aumento do consumo, proporcionado, por sua vez, pela elevação da renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas e, portanto, dos lucros empresariais (PINTO, 2007, p.41).

A linha de montagem automatizada também garantiu a diminuição do tempo de produção das mercadorias. Com uma esteira que percorria a extensão da linha de montagem, com os trabalhadores dispostos ao seu redor, cada qual com seu trabalho específico, adentrava-se matéria prima e, ao fim dessa linha de montagem, tinha-se o produto final.

Podemos apontar as principais características do binômio taylorista/fordista como: a produção em massa de mercadorias; produção homogeneizada, verticalizada e realizada intensamente; combate ao desperdício de tempo; aumento do ritmo de produção; decomposição de tarefas e linha rígida de produção. As atividades desenvolvidas pelos trabalhadores seguiam uma ação mecânica e repetitiva, com uma separação entre a elaboração e a execução das tarefas. “Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica” (ANTUNES, 2002, p.37).

Esta forma de organizar o processo produtivo se expandiu, em princípio, por toda indústria automotiva dos Estados Unidos e depois para praticamente todo o processo industrial

dos principais países capitalistas. Neste contexto, o binômio taylorista/fordista foi responsável, segundo Antunes (2002), pelo surgimento do operário-massa (*mass worker*), ou seja, um imenso contingente de trabalhadores empregados em grandes plantas produtivas. Afinal, uma produção em massa previa um consumo em massa.

Os novos métodos de produção engendrados pelo fordismo/taylorismo são, para Gramsci (2004), indissociáveis de uma maneira de pensar, de sentir e de viver a vida, assim, a expansão do *mass-worker* também foi responsável pela difusão do *american way of life*, o estilo de vida estadunidense, pelo conjunto dos países capitalistas. Ainda para Gramsci (2004), esse processo fez com que o americanismo se tornasse o modo hegemônico de sociabilidade humana.

O fato do taylorismo/fordismo ter sido alçado enquanto modo hegemônico de se organizar a produção nos países capitalistas industrializados acarretou, como desdobramento político, o compromisso socialdemocrata da conciliação de classes. Compromisso esse, que surgiu no período pós-guerra e, de acordo com Antunes (2002), foi limitado a uma pequena parcela de países, os de capitalismo avançado e teve como sustentação a enorme exploração do trabalho realizada nos países do chamado terceiro mundo.

O compromisso socialdemocrata para Bihr (1998) foi fruto de uma gama de elementos pós crise de 1930 e da política *Keynesiana*, bem como, do relativo equilíbrio de forças entre a burguesia e o proletariado, no qual, os elementos do *Welfare State* – direitos sociais e seguridade social – previa o abandono, por parte dos trabalhadores, da construção de um projeto histórico de ruptura com o capitalismo.

Contudo, após o período de ouro do fordismo/taylorismo, marcado pelas constatações mencionadas acima, os anos de 1960 ficaram marcados pelas ações em efervescência dos trabalhadores, ações que questionavam os pilares constitutivos da sociabilidade do capital (BIHR, 1998). Ainda para Bihr (1998), para a primeira geração que havia vivido o compromisso fordista, o processo de retirada de autonomia e supressão da dimensão intelectual do trabalho foi tolerada, as condições materiais criadas pelo fordismo compensavam esse processo. Entretanto, a geração seguinte não estava disposta, como afirma Bihr (1998, p.41): “a ‘perder sua vida para ganhá-la’: a trocar o trabalho e uma existência desprovida de sentido pelo simples crescimento de seu ‘poder de compra’, privando-se de ser por um excedente de ter.” Ou seja, não estavam dispostos a se submeter aos compromissos impostos pelo Fordismo, que foram assumidos pela geração anterior.

2.2.2 O toyotismo

No período pós-guerra, mais especificamente no Japão, foi engendrado o sistema de produção denominado Toyotismo, ou sistema de Ohno. Este sistema de organização do trabalho foi gestado e implementado na Fábrica da Toyota e, em um curto período de tempo, se expandiu para as demais grandes empresas desse país.

Ao contrário do Taylorismo, que fragmentava as atividades complexas em operações simples, especializando o trabalhador em uma função específica, o Toyotismo procurou desenvolver a desespecialização e, “ao exigir de todos os trabalhadores a polivalência, desautorizou o poder de negociação detido pelos mais qualificados, obtendo por essa via o aumento do controle e a intensificação do trabalho” (PINTO, 2007, p.77).

No cenário de crise dos anos 1970, o toyotismo representou, guardadas as devidas características nacionais e os elementos de continuidade e descontinuidade com o fordismo/taylorismo, uma alternativa para as classes dominantes frente às manifestações da crise estrutural do capital. Para Alves (2000, p.33): “O aspecto original do toyotismo é articular a continuidade da racionalização do trabalho, intrínseca ao taylorismo e fordismo, com as novas necessidades de acumulação capitalista.”

Como principais características do Toyotismo (ALVES, 2000; ANTUNES, 2002; HARVEY 2013; PINTO 2007) podemos elencar:

- a) *Flexibilização da produção*, ou seja, produção de acordo com a demanda, sendo quatro operações básicas (transporte, fabricação, estocagem e controle de qualidade);
- b) *Flexibilização do trabalho* com linhas de produção diversificadas que operam em concomitância com o trabalho operário em equipe, na qual todos têm multifunções;
- c) Princípio do *just in time* que se caracteriza por um melhor aproveitamento possível no tempo de produção;
- d) Sistema *Kanban*, que se constitui por um sistema de cartões ou senhas que comandam a reposição de peças no estoque, com isso, se estabelece um fluxo contínuo de informações, que demonstram exatamente a quantidade de matéria prima necessária para determinada atividade produtiva. O objetivo precípua deste sistema é impor uma grande pressão por produtividade sobre os

trabalhadores, ao mesmo tempo em que faz com que cada sujeito seja “gerente de si mesmo”, assim como, exerça controle sobre o trabalho do outro.

- e) *Círculos de controle de qualidade (CCQ)*, no qual, os trabalhadores são estimulados a discutir o seu trabalho e desempenho com objetivo de aumentar a produtividade;
- f) *Redes de Subcontratação*. Segundo Antunes (2002), as empresas toyotistas, diferentemente das fábricas Fordistas onde 75% da produção aconteciam em seu interior, realizam apenas 25% da produção, alastrando para as fábricas subcontratadas, com trabalhadores terceirizados, todo o seu modelo de produção;
- g) No Japão, o toyotismo implementou o *emprego vitalício* para cerca de 25 a 30% de população trabalhadora, excluindo mulheres. Importante ressaltar que o emprego vitalício não era uma característica das empresas subcontratadas e que essa característica empregatícia não foi regra na maioria dos países onde o toyotismo foi implementado, pelo contrário, de acordo com Alves (2000), no caso brasileiro, a rotatividade dos trabalhadores aumentou.

O objetivo último dos aspectos gerenciais do toyotismo caracteriza-se pela eliminação de trabalhadores, ou seja, conseguir produzir a mesma quantidade ou mesmo mais mercadorias com menos força de trabalho, evidenciando assim, uma intensificação do ritmo de produção dentro da mesma parcela de tempo de trabalho, já que os trabalhadores têm, a partir desse modo de gerenciar a produção, as suas capacidades intelectuais apropriadas pelo capital tanto quanto as capacidades físicas.

2.2.3 Reestruturação produtiva e a emergência da acumulação flexível

Para Mészáros (2009), o sistema de metabolismo social do capital é incontrolável e a sua lógica destrutiva se aprofunda cada vez mais. Essa lógica deu origem a uma das tendências mais importantes do modo de produção capitalista, denominada *tendência decrescente da taxa de lucro*. Essa tendência vem se intensificando no ciclo de reprodução do capital e, a partir da década de 1970 do século XX, manifesta-se uma aguda crise estrutural, uma crise de superprodução (ANTUNES, 2002; HARVEY, 2001; SAMPAIO JR., 2007).

O quadro crítico, a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era a expressão de uma

crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar do seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho, que, como vimos, questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social (ANTUNES, 2002, p.47).

Harvey (2001) também vai se debruçar sobre as mudanças produtivas que aconteceram a partir da década de 1970. Para esse autor, esses eventos representam uma transição no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e do padrão de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2001, p.140).

O padrão de acumulação flexível, sob a lógica da mundialização do capital, baseia-se em um processo organizacional tecnologicamente avançado, no qual o toyotismo forneceu as bases técnicas de gestão do trabalho. Se no período fordista/taylorista em uma fábrica entrava minério de ferro, borracha, além de outras matérias primas e saía um automóvel completo, na vigência da produção flexível, cada parte de um determinado produto são fabricadas em diferentes partes do mundo.

Vale ressaltar que essa mudança no padrão de produção não altera de forma imediata toda a cadeia produtiva, ademais, modelos fordistas/tayloristas continuam em operação, e muitas vezes subsistem no interior de uma mesma fábrica com o modelo toyotista. Assim, “é possível dizer que o padrão de *acumulação flexível* articulou um conjunto de elementos de *continuidade e descontinuidade*, que acabam por conformar algo *relativamente* novo e bastante distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação” (ANTUNES e DRUCK, 2015, p.14).

Para além das mudanças no padrão de acumulação e das plantas fabris, o processo de reestruturação produtiva operou o culto ao individualismo e, de acordo com Alves (2000, 2014), a “captura”²⁴ da subjetividade da classe trabalhadora para a lógica do capital.

²⁴ Alves (2014) utiliza da expressão “captura” da subjetividade entre aspas para destacar o caráter metafórico do processo, e justifica: “Na verdade, é impossível “capturar” a subjetividade do trabalho vivo. Por isso, o sentido da “captura” é intrinsecamente processual, virtual e contraditório, e nos conduz, em si, a uma situação-limite (no caso

Se, para Gramsci (2004), as linhas de montagem das fábricas baseadas no binômio fordista/taylorista, com atividades repetitivas e monótonas, “permitiam” que ao se apropriar do movimento e da técnica o trabalhador pudesse pensar – o que poderia levá-lo a um curso de pensamento não conformista –, sob o toyotismo, para Alves (2014), o trabalhador é obrigado a pensar intensamente, todavia sua inteligência humana é colocada a serviço do capital.

Os elementos que corroboram essa “captura” da subjetividade são as próprias matrizes organizacionais constituidoras do toyotismo, que colocaram a necessidade, por parte do capital, de que o trabalhador seja “chefe de si mesmo”, que regule o seu próprio trabalho, com a finalidade de alcançar a máxima produção. Se o fordismo alienou o saber operário ao transferi-lo para a esfera gerencial, e intensificou a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o toyotismo operou o reverso, ao visar se apropriar da dimensão intelectual do trabalhador, recoloca o saber operário como algo primordial na esfera da produção. Segundo Antunes (2002), este processo não se restringe apenas a essa dimensão, já que parte do saber intelectual dos trabalhadores é transferido para as máquinas informatizadas, que se tornam, a partir da microeletrônica, cada vez mais inteligentes.

Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o maquinário inteligente. E, nesse processo, o envolvimento interativo aumenta ainda mais o estranhamento do trabalho, amplia as formas modernas de reificação, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada (ANTUNES, 2002, p.131).

É neste cenário de “captura” da subjetividade e de aumento do estranhamento humano que se dá a emergência do neoliberalismo, uma opção política que tem como objetivo erigir as bases econômicas e ideológicas para a consolidação do processo de acumulação flexível e garantir a reprodução do capital.

2.2.4 Neoliberalismo: o modelo político-econômico da era da acumulação flexível

Para Anderson (1995), o neoliberalismo é um fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século XIX. O neoliberalismo foi concebido²⁵ após a II Guerra Mundial,

de personalidades singulares, manifesta-se, por exemplo, na disseminação das “doenças da alma”)” (ALVES, 2014, p. 56).

²⁵ De acordo com Anderson (1995), o texto de origem do neoliberalismo é “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, escrito em 1944.

nos países capitalistas da Europa e da América do Norte como uma reação teórica e política de combate ao Estado intervencionista e de bem-estar social.

A teoria neoliberal, frente aos resultados econômicos das políticas keynesianas, permaneceu em estado de latência por cerca de 20 anos, entretanto, foi com a manifestação da crise estrutural do capital na década de 1970, que combinava baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, que as ideias neoliberais ganharam terreno.

Em síntese, as políticas neoliberais se constituem por abertura comercial e financeira, privatizações e desregulamentação do mercado de trabalho, caracterizam-se por um Estado “fraco” no que tange aos direitos sociais, todavia “forte” para a exploração do trabalho humano e na garantia de lucros do grande capital.

O neoliberalismo ganha terreno e se alastra para todo um conjunto de países capitalistas, a partir do *consenso de Washington* realizado em 1989, mas mesmo antes desse marco temporal, as experiências estadunidenses (Governo Reagan), inglesa (Governo Margareth Thatcher) e a realidade chilena (Ditadura Pinochet) na América Latina, já apontavam a política Neoliberal como norte a ser seguido pelos Estados nacionais. Vejamos, de acordo com Anderson (1995), os exemplos dessas primeiras experiências neoliberais.

Na Inglaterra, o governo Thatcher, do ponto de vista econômico, elevou as taxas de juros, contraiu a emissão monetária, abaixou os impostos sobre os altos rendimentos e aboliu o controle estatal sobre os fluxos financeiros. Implementou uma grande onda de privatizações que abarcou os setores das indústrias de base, a habitação e os serviços de água e gás. No que tange as condições de vida dos trabalhadores, os direitos sociais foram reduzidos com o corte de áreas sociais, o nível de desemprego atingiu recordes, as greves foram intensamente reprimidas e a legislação sindical foi profundamente alterada.

Nos EUA, onde quase não existia o Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal, “permitiu” a continuidade da “competição” com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), com o objetivo de desgastar a economia do bloco soviético. Com essa característica, a disciplina orçamentária neoliberal não foi seguida à risca. Entretanto, na política interna, Reagan seguiu à risca a fórmula da Escola de Chicago: diminuiu os impostos das grandes fortunas, elevou as taxas de juros e combateu duramente as greves operárias.

Em relação à América Latina, mais especificamente ao Chile, foi sob a ditadura de Pinochet²⁶, quase dez anos antes da era Thatcher, que a primeira experiência neoliberal foi posta

²⁶ Para Anderson (1995), o neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra. A democracia em si, como explicava Hayek, jamais havia sido um valor central do neoliberalismo.

em prática. O Chile de Pinochet começou seus programas com desregulação da economia, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos.

Dessa forma, é possível afirmar que a implementação do neoliberalismo não seguiu um caminho uníssono. Segundo Boito Jr (1999), a precarização dos direitos sociais foi mais agressiva nos países periféricos, onde encontrou um sistema de proteção social menos desenvolvido, e mais gradativa naqueles lugares em que o *Welfare State* esteve mais consolidado, além de também ser mais gradativo nos países onde os movimentos dos trabalhadores estavam mais organizados.

A despeito da intensidade e da velocidade de implementação das políticas neoliberais, uma coisa é certa: “a vigência do neoliberalismo, ou de políticas sob a influência, propiciou condições em grande medida favoráveis à adaptação diferenciada de elementos do toyotismo no Ocidente” (ANTUNES, 2002, p.58).

No Brasil, as primeiras experiências neoliberais, de acordo com Alves (2000), emergem no governo Collor/Itamar, se intensificam com a *tsunami* de privatizações dos Governos Cardoso. Os governos Lula da Silva, a partir de 2003, dão continuidade a essa lógica.

Seguindo à risca as recomendações do FMI, Lula da Silva aprofundou as reformas liberais, transformando o Brasil num verdadeiro paraíso dos grandes negócios. Sob a consigna “tudo pelo capital”, à burguesia e aos endinheirados a administração petista ofereceu vantagens tangíveis: mega-superávits primários, populismo cambial, taxas de juros estratosféricas, arrocho salarial, Reforma da Previdência Social, gigantescos saldos comerciais, Lei de Falência, independência do Banco Central, Parcerias Público-Privadas, socorro ao grande capital em dificuldade, ampla liberdade para os transgênicos, cumplicidade com “contratos espúrios” que sangram o erário e espoliam a população, opção preferencial ao agrobusiness (SAMPAIO Jr., 2005, p.303-304).

Assim, a vigência do neoliberalismo impõe para os países subdesenvolvidos, como o Brasil, a necessidade de abertura das suas economias para os países centrais e o papel de subalternos na economia mundial, seja como fornecedor de força de trabalho barata intensamente explorada, ou mesmo, como produtor de matérias primas e *commodities*. No caso brasileiro, esse processo caracteriza-se, conforme Sampaio Jr. (2007), como uma reversão neocolonial²⁷.

²⁷ A reversão Neocolonial pode ser entendida, para Sampaio Jr. (2007), como um processo de mudança econômica, social, política e cultural que compromete definitivamente a possibilidade de conciliar desenvolvimento capitalista,

A natureza antinacional e antissocial do modelo econômico neoliberal se manifesta também no mecanismo da dívida pública dos Estados nacionais. Esse mecanismo da dívida no Brasil mostra que não são os interesses da classe trabalhadora que estão na agenda dos Governos. No ano de 2014, por exemplo, o governo federal comprometeu R\$ 978 bilhões com juros e amortizações da dívida pública²⁸, o que representou 45,11% de todo o orçamento. Ao mesmo tempo, o investimento em esporte e lazer foi de apenas 0,04%, com cultura também 0,04% e com a educação o governo federal investiu 3,73% do orçamento.

Em suma, tanto a política do pagamento da dívida, como as outras materializações da política neoliberal precarizam as condições de vida da classe trabalhadora em sua totalidade. É sobre esse processo que nos debruçaremos a partir de agora.

2.3 As distintas formas de ser da classe trabalhadora

2.3.1 Os desdobramentos da reestruturação produtiva para a “classe-que-vive-do-trabalho”

O processo de reestruturação produtiva impactou profundamente a classe trabalhadora, seja pela desregulamentação dos direitos trabalhistas, retirada dos direitos sociais, ou mesmo, pela intensa fragmentação, precarização e terceirização da força de trabalho.

Entendemos o conceito de classe trabalhadora no sentido mais ampliado a exemplo da definição de “classe-que-vive-do-trabalho”²⁹, conforme Antunes (2002), por entender que este conceito engloba a totalidade daqueles que, expropriados dos meios de produção, estranham/alienam sua força de trabalho a outrem. O autor em questão afirma que a chave analítica para a definição de classe trabalhadora é dada pelo assalariamento e pela venda da sua própria força de trabalho.

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salários, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time, o

distribuição de renda e soberania nacional. O processo coloca em questão a própria sobrevivência da sociedade nacional como coletividade capaz de controlar os fins e os meios das transformações capitalistas.

²⁸ Os dados do mecanismo da dívida aqui apresentados foram retirados dos relatórios da auditoria cidadã da dívida para o ano de 2014.

²⁹ Por entendermos que o conceito de classe trabalhadora motiva amplos debates na sociologia do trabalho, aos quais não abordaremos nesta pesquisa, utilizaremos o conceito de “classe-que-vive-do-trabalho” entre aspas.

novo proletariado do Mc Donalds, os trabalhadores hifenizados de que falou Beynon, os trabalhadores terceirizados e precarizado das empresas liofilizadas de que falou Juan José Castillo, os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural (ANTUNES, 2002, p.103-104).

Desde a crise do fordismo e mais particularmente a partir do final da década de 1970, de acordo com Bihl (1998), a classe trabalhadora ocidental passa por uma fragmentação cada vez mais frequente, de modo que essa característica tende a imobilizá-la enquanto força social. Esse mesmo autor, coloca que no espectro das imagens proletárias, três conjuntos se delinham:

- a) *Proletariados estáveis e com garantias*: em sua maioria estão no setor público, ou mesmo nas empresas que não sentiram um grande efeito da crise fordista/taylorista. “Entretanto, à medida que a crise se prolonga e aprofunda, esse núcleo de trabalhadores estáveis tende a se estreitar e suas garantias tendem a se restringir” (BIHL, 1998, p. 84).
- b) *Os proletariados excluídos do trabalho*: caso dos idosos ou de trabalhadores pouco qualificados de setores em declínio, ou mesmo de jovens que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho.
- c) *Massa flutuante de trabalhadores instáveis*: segundo Bihl (1998), podem ser elencadas diversas formas, entre elas, a subcontratação (terceirização do trabalho); trabalhadores em domicílio; trabalhadores em tempo parcial; trabalhadores temporários; estagiários; trabalhadores da “economia subterrânea” (trabalhadores que trabalham de forma clandestina).

Essas diferentes categorias de trabalhadores têm em comum a submissão a um conjunto de constrangimentos: instabilidade de emprego e, portanto, de renda; desregulamentação mais ou menos forçada de suas condições jurídicas de emprego e de trabalho (em relação às normas legais ou convencionais); conquistas e direitos sociais em regressão; com frequência, ausência de qualquer benefício convencional; a maior parte do tempo, ausência de qualquer proteção e expressão sindicais; enfim, tendência à individualização extrema da relação salarial (BIHL, 1998, p. 86).

A cisão do proletariado nessas diferentes categorias, ainda segundo Bihl (1998), acarreta o enfraquecimento da classe trabalhadora, o que motiva, muitas vezes, aspectos de corporativismo em algumas categorias profissionais na tentativa desesperada de garantir sua

própria sobrevivência. Além destas características, a atual fase de precarização do trabalho gera um imenso gueto de desempregados, que há muito tempo não têm emprego formal, de forma que, um grande número de trabalhadores não consegue se reincorporar no mercado de trabalho.

Castel (1998) também discute a atual conformação da classe trabalhadora e destaca a emergência do desemprego enquanto reflexo direto da precarização do trabalho. Para o autor, a não integração ao processo de emprego afeta, principalmente, os trabalhadores considerados mais velhos e os trabalhadores jovens em busca do primeiro emprego, fazendo com que estes ocupem uma posição de *supranumerários*.

O fim do Keynesianismo, segundo Castel (1998), foi um dos estopins para o colapso da sociedade salarial, mas mesmo antes disso o caso do desemprego já revelava o “calcanhar de Aquiles” do Estado social na Europa nos anos de crescimento. Para este autor, a configuração que o Estado assumia baseava-se em um regime de trabalho que hoje está profundamente abalado, por conta das transformações relativas à problemática do emprego. Entre os elementos que caracterizaram este momento, se encontram o desemprego da população ativa e o fim do contrato de trabalho por tempo indeterminado.

Desse modo, Castel (1998) destaca três consequências para os trabalhadores assalariados: a *desestabilização dos estáveis*, pela qual, uma parte da classe trabalhadora está ameaçada de oscilação; *instalação da precariedade*, evidenciada pela alta rotatividade entre os empregos; e o *déficit de lugares*, justamente os *supranumerários*.

Outro aspecto inerente ao processo de fragmentação e precarização da “classe-que-vive-do-trabalho” são os novos mecanismos de gestão que emergem a partir do processo de reestruturação produtiva. Se colocamos anteriormente que há um processo de “captura” da subjetividade da classe trabalhadora para a lógica do capital, são esses mecanismos que em grande medida cumprem esse papel. Para Metzger; Maugeri e Benedetto-Meyer (2012), as práticas de gestorização, seja no setor privado ou no público, são as responsáveis por implementar a violência resultante das transformações macro políticas na sociedade que degradam as condições de trabalho. Além disso, afirmam que os mecanismos de gestão tomam conta por completo da vida do trabalhador, levando-o a “gerir” sua vida cotidiana sobre os mesmos preceitos da lógica do trabalho.

De forma geral, o que chamamos de gestorização das empresas designa a apropriação inconsciente, por um grande número de indivíduos e de coletivos, da preocupação quanto à eficiência e à primazia do desempenho: doravante, torna-se “natural” raciocinar com os mesmos referenciais de pensamento que

aqueles empregados no campo econômico” (METZGER; MAUGERI; BENEDETTO-MEYER, 2012, p.228).

Além dos processos de precarização objetiva do trabalho aqui debatidos, Linhart (2014) aprofunda a questão em relação a elementos que caracterizam uma *precarização subjetiva*, que além de afetar os trabalhadores instáveis com contratos flexíveis, afetam também os trabalhadores com estabilidade empregatícia e mesmo os funcionários públicos. A precariedade subjetiva pode ser entendida, de acordo com Linhart (2014, p.46) como:

O sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, não arriscar-se física ou moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes). É o sentimento de não ter a quem recorrer em caso de problemas graves no trabalho, nem aos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis) nem aos colegas de trabalho, que se esgarçam com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e a concorrência entre eles. É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda de autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar totalmente o trabalho, de não estar à altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro em assumir seu posto. E isso porque a gestão moderna impõe que todos os assalariados administrem, em nome da autonomia e da responsabilização, as inúmeras disfunções de organização falha do trabalho (isto é, que não lhe proporcionam os recursos necessários para fazer frente às exigências do trabalho), ao mesmo tempo que intensificam de forma espetacular os ritmos de trabalho. O resultado é, frequentemente, o medo, a ansiedade, a sensação de insegurança (comodamente chamada de estresse).

Na realidade, para Linhart (2014), o processo de precarização subjetiva afeta o trabalho como um todo. Além disso, para essa autora, enquanto nas matrizes fordistas/tayloristas de produção os trabalhadores vivenciavam uma organização coletiva no interior da fábrica, que se transpunha também para o ambiente externo ao trabalho, já sob o modo de acumulação flexível, o trabalho caracteriza-se essencialmente por uma individualização sistemática dos assalariados. Esses sujeitos são confrontados o tempo todo por imposições e ideais não ajustados às realidades concretas do trabalho, fazendo com que o sofrimento e a precariedade subjetiva sejam componentes indissociáveis do trabalho.

O processo de flexibilização do trabalho, além de criar uma grande massa de trabalhadores precarizados e desempregados, requer também, uma organização flexível, com trabalhadores polivalentes, que ocupem diversos postos e realizem diversas funções. É neste

mesmo cenário de exigências sobre a “classe-que-vive-do-trabalho” que emerge o processo de terceirização³⁰, algo que é inerente ao modelo toyotista de organização da produção.

Em plena eclosão da mais recente crise global, a partir de 2007-2008, esse quadro se intensificou e assistimos a uma corrosão ainda maior do trabalho contratado e regulamentado, de matriz taylorista-fordista, que foi dominante ao longo do século XX e vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de terceirização, informalidade e precarização, ampliando os mecanismos de extração do sobretrabalho em tempo cada vez menor (ANTUNES e DRUCK, 2015, p.13).

Para Marcelino (2008, p.41), “terceirização é todo processo de contratação de trabalhadores por empresa interposta, cujo objetivo último é a redução de custos com a força de trabalho. Ou seja, é a relação onde o trabalho é realizado para uma empresa, mas contratado de maneira imediata por outra”.³¹

A terceirização do trabalho tem sido característica das economias capitalistas desde o final dos anos 70. Nos países subdesenvolvidos, para Pochmann (2012), o principal motivo da terceirização é a redução do custo do trabalho, o que traz como consequência, condições mais precárias em comparação com as existentes anteriormente.

No Brasil, nos últimos vinte anos, a terceirização ganhou uma centralidade em todas as esferas do mundo do trabalho, seja no setor privado ou público, e tornou-se um recurso “estratégico” para a redução de custos e consequente aumento dos lucros, trazendo para o trabalhador implicações como a não garantia de estabilidade e de acesso ao Fundo de Garantia sobre Tempo de Serviço (FGTS), ao 13º salário, às férias, a maior rotatividade, menor remuneração, maior dificuldade da organização sindical, e sobretudo a já mencionada fragmentação da classe trabalhadora.

No caso do setor público, como aponta Marcelino (2008), o processo de terceirização avançou a passos largos a partir dos anos 1990, seja com a terceirização das atividades-meio, ou de forma velada, com a criação de fundações públicas de direito privado, organizações sociais (OSs) e organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs). Essa foi a realidade encontrada no trabalho de campo nas unidades escolares pesquisadas, nas

³⁰ Fizemos questão de colocar a discussão sobre terceirização neste capítulo, pois além de ser um dos pilares centrais do toyotismo, hoje, é um dos debates centrais colocados na sociedade brasileira. O PL 4.330, que foi aprovado na Câmara dos Deputados e agora segue para o Senado, versa sobre a “regulamentação” da terceirização, inclusive para atividades fins. Ou seja, se aprovada, além de ser um dos maiores retrocessos à classe trabalhadora brasileira, essa lei também abre caminho para a terceirização do trabalho docente.

³¹ Vale ressaltar que, como afirma, Marcelino (2008), o uso do termo terceirização é exclusivo do português do Brasil, em outros países adota-se o termo “subcontratação”.

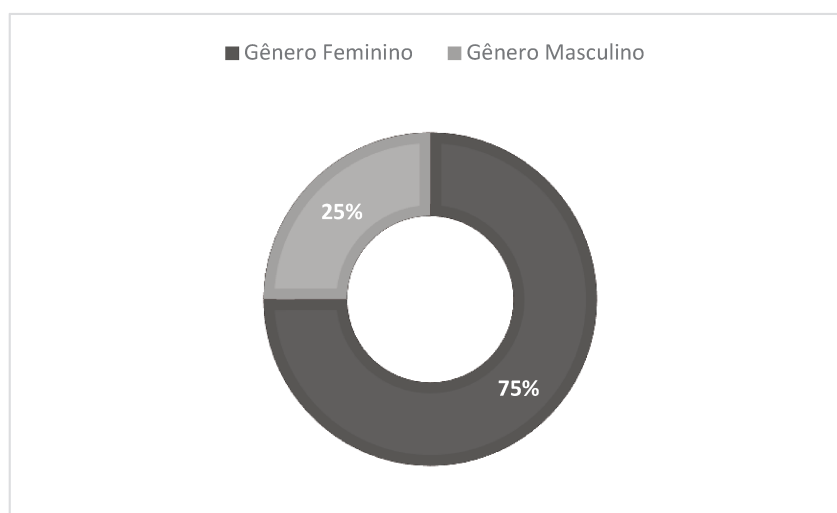
quais os serviços de limpeza, merenda escolar, manutenção e outras formas de prestação de serviços, como, por exemplo, os serviços de informática são realizados, em totalidade, por empresas terceirizadas.

2.3.2 A divisão sexual do trabalho sob os marcos da reestruturação produtiva

A década de 1970, além de ter sido o marco inicial do processo de reestruturação produtiva, também foi marcada por intensas lutas do movimento feminista³². A combinação desses dois fatores alterou substancialmente a inserção da mulher nos postos de trabalho.

Dessa forma, há dois aspectos que consideramos importantes de serem pontuados em relação ao debate de gênero na presente pesquisa. O primeiro deles está diretamente ligado ao processo de reestruturação produtiva, haja vista que, segundo Hirata (2005) e Nogueira (2006), as mulheres ocupam os postos de trabalho mais precários, como por exemplo, os trabalhos terceirizados. O segundo aspecto, não menos importante, é referente à composição de gênero da categoria dos trabalhadores docentes. Como podemos ver no gráfico 1, trata-se de uma categoria composta majoritariamente pelo gênero feminino. Desse modo, realizar um recorte de gênero é algo fundamental quando se trata de debater qualquer aspecto da categoria dos trabalhadores docentes da rede pública do estado de São Paulo.

Gráfico 1 – Porcentagem de gênero dos professores da SEESP (2015)



Fonte: Cadastro funcional da educação 2015 – SEESP. Elaboração própria

³² “Nessa época, a mulher trabalhadora acentuava a sua participação nas lutas de sua classe e na organização política e sindical. Mantinha-se o enfrentamento em relação ao discurso conservador que preconizava um destino natural para a mulher: ser mãe e esposa, mantendo o conceito de família como instituição básica e universal” (NOGUEIRA, 2004, p 37).

Há indícios da divisão sexual do trabalho desde a Antiguidade, tanto as mulheres escravas, quanto as mulheres livres tinham o espaço de trabalho pertencente à esfera doméstica, pois eram responsáveis pela subsistência da vida humana. Nessas sociedades, para Engels (1977), o controle social do lar era de responsabilidade do gênero feminino, sendo que era considerada uma atividade social de extrema importância. Entretanto, com o surgimento da propriedade privada, essa situação se alterou e a direção do lar perdeu seu caráter social transformando-se em um serviço da esfera privada, pois foi necessária a afirmação da sociedade patriarcal e monogâmica como forma de controle da passagem da herança e dos bens materiais.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, Engels (1977) aponta que a produção social foi aberta novamente aos trabalhadores, embora de modo excludente, já que a mulher, relegada aos deveres familiares, foi excluída do trabalho social e da condição de assalariada.

Segundo Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho não deve ser compreendida como produto biológico, ela é uma forma de divisão do trabalho social, na qual mulheres e homens formam dois grupos sociais engajados em uma relação social específica: as relações sociais de sexo.

Como todas as relações sociais, tem uma base material, dada pelo trabalho, e se expressa, através da divisão sexual do trabalho entre os sexos, chamado, de forma mais concisa: divisão sexual do trabalho [...] tradicionalmente, [a divisão sexual do trabalho] confere uma designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva (KERGOAT, 2009 p. 67-68).

Para Hirata e Kergoat (2007), essa divisão sexual do trabalho tem dois princípios organizadores: o *princípio da separação* que se manifesta na existência de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres e o *princípio hierárquico*, no qual o trabalho do homem vale mais do que o trabalho da mulher. A ideologia naturalista legitima esses princípios: “Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a ‘papéis sociais’ sexuados que remetem ao destino natural da espécie” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.599). Segundo as autoras, esses princípios estão presentes em todas as sociedades, entretanto, isto não significa que a divisão sexual do trabalho não seja imutável, na verdade, ela é bem plástica, suas modalidades variam imensamente no tempo e no espaço. “O que é estável não são as situações (que evoluem sempre), e sim a distância entre os grupos de sexo” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.600).

Desse modo, é essa plasticidade conferida à divisão sexual do trabalho que incorpora as mulheres, na era da acumulação flexível, em setores produtivos que antes não estavam inseridas. Entretanto, como nos mostra Hirata (2005), esse processo de mundialização do capital trouxe uma intensa precarização do trabalho, parte nos países centrais, mas principalmente nos países periféricos, ou seja, o processo de assalariamento das mulheres foi acompanhado de precarização e de vulnerabilidade.

Se por um lado o ingresso do trabalho feminino no espaço produtivo foi uma conquista da mulher, por outro lado permitiu que o capitalismo ampliasse a exploração da força de trabalho, intensificando-a através do universo do trabalho feminino (NOGUEIRA, 2004, p.13).

Vale ressaltar que sob a ótica da reestruturação produtiva, a divisão social do trabalho é utilizada ao mesclar os elementos de continuidade e descontinuidade do fordismo/taylorismo com o toyotismo. No interior de uma mesma empresa, segundo Antunes (2002) e Hirata (2005), é possível encontrar linhas de produção altamente informatizadas com trabalhadores polivalentes do gênero masculino, e ao mesmo tempo, a clássica linha de montagem fordista, com extrema especialização por parte de trabalhadoras mulheres. “A divisão sexual do trabalho é, para as empresas, um motor possante de remodelar as novas formas de organização do trabalho sob o impulso da mundialização, mantendo formas de segregação e hierarquização existentes anteriormente” (HIRATA, 2005, p.09).

O atual modelo de produção utiliza-se de diversos mecanismos para capturar a subjetividade da “classe-que-vive do trabalho” e intensificar a sua exploração. Do ponto de vista ideológico, o discurso naturalista constrói a ideia de que determinadas formas de trabalho, principalmente aquelas ligadas à esfera da reprodução da vida humana, são inatas ao gênero feminino. Assim, o capital utiliza-se dessa construção social para que o trabalho doméstico seja mal remunerado, ou mesmo não o seja, e também, para que determinadas profissões ligadas ao cuidar sejam tidas como majoritariamente femininas.

Além disso, para Hirata (2005), a mundialização do capital também criou uma bipolarização dos empregos femininos, de um lado, as mulheres executivas e com vínculo a profissões tidas como intelectualmente superiores, como médicas, advogadas, juízas, entre outras, e, do outro, as já citadas profissões tradicionalmente femininas, entre elas as trabalhadoras domésticas e as professoras.

O crescimento do trabalho feminino, de acordo com Nogueira (2004), também é fruto da relação estabelecida com a lógica da flexibilização do trabalho e do neoliberalismo,

por exemplo, o trabalho terceirizado exercido por mulheres frequentemente possibilita que as tarefas domésticas sejam realizadas no domicílio, concretizando o trabalho produtivo no espaço doméstico.

Neste cenário é fundamental citar que, de acordo com Grosz (2008), grande parte da classe trabalhadora brasileira é formada por mulheres que, ao mesmo tempo, recebem até 40% menos do que o gênero masculino ocupando os mesmos postos e horários de trabalho.

Em suma, compreender a inserção da mulher no mercado de trabalho a partir dos conceitos de relações sociais de sexo e da precarização do trabalho, colabora para o entendimento da complexidade do processo de reestruturação produtiva como um todo e também para a apreensão das especificidades do trabalho docente.

3 OS REFLEXOS DAS MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO PARA A “CLASSE-QUE-VIVE-DO-TRABALHO” DOCENTE

Debater o trabalho docente é, sobretudo, discutir educação e a forma como ela se desenvolve e se configura no modo de produção capitalista. Mészáros (2014) afirma que a educação não é – ao menos não deveria ser – um negócio, muito menos uma mercadoria. Para ele, o processo educativo é, antes de tudo, criação, não deveria qualificar para o mercado, mas sim, para a vida. Esse mesmo autor também coloca que pensar a sociedade sob a ótica da omnilateralidade humana tem, como quesito fundamental, a necessidade de superação da lógica desumanizadora do capital. Na medida em que os processos educacionais e os sociais são intimamente ligados, uma reformulação na educação é inconcebível sem uma correspondente transformação do quadro social.

O processo de transcendência positiva da autoalienação do trabalho só pode ser efetivado se caracterizado como uma tarefa inevitavelmente educacional. Neste sentido, para Mészáros (2014), dois conceitos devem ser colocados em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora, já que só é possível uma solução efetiva em relação à autorrealização do trabalho, caso se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação.

Além disso, Mészáros (2014) defende que a educação deve ser permanente, ou não é educação, e que as práticas educacionais devem permitir aos educadores e aos educandos trabalharem concepções que almejem as mudanças necessárias para a construção de um modelo de sociedade no qual o capital não explore mais o tempo de trabalho, o tempo de não trabalho e o lazer do ser humano.

Se a educação é parte integral na legitimação da ordem, também é fundamental entendê-la, conforme aponta Frigotto (1995), como fruto de um movimento histórico e um campo social de disputa hegemônica.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1995, p.25).

Caracterizar a educação como um campo social de disputa hegemônica significa dizer que as classes sociais têm diferentes concepções sobre a sua função. Na perspectiva da classe trabalhadora, o processo educativo diz respeito à apreensão de conhecimentos que propiciem uma compreensão sobre a realidade a sua volta, de modo que a leitura de mundo possa responder aos seus interesses de classe. Já na perspectiva da classe dominante, a educação deve ser subordinada e controlada para responder às necessidades do capital. A educação da classe trabalhadora deve constituir-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente a esse preceito. (FRIGOTTO, 1995).

Na mesma perspectiva, Mészáros (2014) coloca que o sistema educacional institucionalizado, no atual modelo societal, serve não apenas ao propósito de suprir as necessidades de conhecimento para a máquina produtiva, mas também como forma de gerar e transmitir os valores que legitimam os interesses das classes dominantes. Desse modo, a educação também é responsável pela produção e reprodução dos valores sociais e perpetuação do sistema capitalista.

Nessa disputa de hegemonia, com balanço favorável às classes dominantes, a educação não passou ilesa à reestruturação produtiva. Para Harvey (2013, p.151), “o próprio saber se torna uma mercadoria chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais.” As consequências desse processo se manifestaram das mais diferentes formas no interior da escola, seja em relação à privatização ou mesmo à monopolização do conhecimento. No Brasil, desde o século XX, são diversos os elementos que escancaram o movimento das políticas educacionais em consonância com as mudanças no mundo do trabalho.

Apesar dessas modificações nem sempre mostrarem-se aparentes, substancialmente a escola transitou de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola – divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização –, enfim, por uma marca burocrática muito acentuada (HYPOLITO, 1991, p.04).

Desse modo, temos o entendimento de que a escola é especialmente um local de trabalho e que as modificações oriundas do processo de reestruturação produtiva afetam eminentemente o trabalho docente.

Para Souza (1999), foi na década de 1990 que o debate sobre o trabalho docente ganhou destaque nas pesquisas educacionais no Brasil. Não é por menos que esta discussão

desponta a partir desse período, afinal, como colocamos anteriormente, é neste momento histórico que se inicia a implementação do neoliberalismo no país, sendo a educação alçada como um dos principais alvos dessa política.

O debate sobre o trabalho no interior da escola apresenta diversas vertentes, entretanto, para as finalidades da presente pesquisa destacaremos duas: a da profissionalização³³ e a da proletarização³⁴ do trabalho docente. A primeira, gira em torno da especificidade deste trabalho, portanto, essa vertente defende uma análise específica para os professores em relação a outros trabalhadores. Por outro lado, a vertente da proletarização, defende que, apesar das diferenças entre trabalho docente e o de um operário, a natureza das relações de trabalho no interior da escola é capitalista, portanto, as principais características do trabalho produtivo podem ser encontradas nesse ambiente.

Concordamos com Hypolito (1991), que defende uma condição de ambivalência do trabalho docente entre essas duas vertentes.

O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos do processo de trabalho na escola. Concretamente [...] a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado ela não está “imune” a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios de seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos. [...] O trabalhador do ensino está, por vários aspectos, numa situação de ambivalência, apresentando características de proletarização e de profissionalismo. Isso revela um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória (HYPOLITO, 1991, p.19).

Da mesma forma em que corroboramos a argumentação de que a escola é um ambiente marcado por contradições e por disputas de hegemonia, temos o entendimento de que no atual momento histórico, em que a educação é tratada como mercadoria, a lógica

³³ Para Enguita (1991, p.42), “Em sentido estrito, um grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei.”

³⁴ Para Ozga e Lawn (1991, p.142), “Proletarização é compreendido como um processo que resulta quando o trabalhador é privado da capacidade para, ao mesmo tempo, planejar e executar o trabalho, isto é, a separação entre concepção e execução e a divisão da execução em partes separadas, controláveis e simples. Esse processo desqualifica o trabalhador, e resulta na erosão da autonomia no local de trabalho, na ruptura de relações entre trabalhadores e empregadores, no declínio das habilidades de ofício, e no aumento dos controles administrativos.”

desumanizadora do capital acarreta o aprofundamento da lógica do trabalho estranhado/alienado no interior da escola. Como coloca Mészáros (2014):

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa exigência individual e social (MÉSZÁROS, 2014, p.59).

Assim, ao retomar as dimensões da alienação/estranhamento do trabalho humano discutidas por Marx (2004), podemos destacar que os professores, assim como outros setores da classe trabalhadora, por estarem imersos no sistema de mediação de segunda ordem, são estranhos à natureza em que vivem, assim como, em relação a si próprios e aos outros seres humanos.

Se a educação, como afirma Mészáros (2014), é criação, sua materialização se dá por meio da construção de conhecimento, que nada mais é senão o produto da relação pedagógica estabelecida entre o educador e o educando. Dessa forma, a objetivação do trabalho do educador é a apreensão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte do educando.

A externalização do trabalho docente seja no atual ou em outro modelo societal é, portanto, um trabalho que em primazia objetifica-se a outro ser humano, entretanto, por conta das demais dimensões da alienação – em relação ao outro – essa externalização do trabalho docente também lhe é estranha. Enguita (1989, p.170) utiliza, com um recorte a partir da perspectiva dos estudantes, esse mesmo raciocínio: “O primeiro aspecto da alienação com relação ao produto, o fato de ser propriedade de outro, não vem ao caso tratar com relação à escola. O resultado do trabalho do aluno, seja o conhecimento ou seu certificado, pertence-lhe sem discussão”.

Em sociedades pré-capitalistas, trabalhadores como os professores podiam gozar de maior autonomia sobre o seu tempo de não trabalho (THOMPSON, 2013). Não obstante, no atual modelo educacional, o cenário que se desenha é o da perda de autonomia do professor sobre a concepção de suas aulas, portanto, um processo que lhe torna alheio à concepção de seu trabalho e ao seu “saber fazer”.

Há necessidade de um saber fazer que, além de poder orientar o processo de produção, poderá definir o uso de materiais didáticos e métodos. A

incorporação desse saber-fazer pela tecnologia educacional e sua devolução para o professor enquanto um “pacote” pedagógico é um fator fundamental na desqualificação do trabalho, no domínio do controle sobre o trabalho e na expropriação do saber do educador. [...] Essa é uma das formas do capital exercer o domínio sobre o conteúdo e a forma da educação (HYPOLITO, 1991, p.17).

Nesse sentido, o trabalho no interior da escola está organizado de tal forma, que o professor tem, por meio da lógica do trabalho na sociedade das mercadorias, o seu saber fazer alienado e seu trabalho desqualificado e intensificado.

Este processo, é ressignificado a partir do advento da reestruturação produtiva, de modo que a fragmentação e a perda de autonomia do trabalho docente se aprofundam. Com isso, temos o entendimento de que as políticas neoliberais para a educação, consequência direta da era da acumulação flexível, são a expressão máxima da lógica do capital no interior da escola, e com tal diligência, corroboram a tendência à proletarização da categoria docente.

Ademais, concordamos com Souza (1999, p.10) que “O tempo do trabalho intelectual – do saber – não tem (ou pelo menos não deveria ter) a mesma temporalidade da sociedade capitalista, isto é, não poderia/deveria ser dedutível à racionalidade dos ritmos da produtividade.”

Desse modo, ao levarmos em consideração a concepção de ambivalência entre a proletarização e profissionalização do trabalho docente, a disputa de hegemonia, os elementos contraditórios de lutas, resistências, acomodações e conflitos, discutiremos o trabalho, o tempo de não trabalho e o lazer dos professores da SEESP pontuando a complexa relação entre o processo de retirada de direitos, precarização do trabalho e as manifestações de resistência por parte desta categoria.

3.1 Políticas educacionais no estado de São Paulo e a tendência à proletarização do trabalho docente

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo [...] E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós!
(BRECHT)

A perda de autonomia do professor frente à concepção do seu trabalho, processo que aprofunda a alienação/estranhamento, é reflexo direto da lógica do capital no interior da

escola. Neste ponto, debateremos a relação das políticas educacionais no estado de São Paulo e sua sintonia com o processo de reestruturação produtiva e consequentes políticas neoliberais na educação.

Para Souza (1999, p.28), a partir da última década do século XX, “a educação escolar tem sido considerada uma estratégia de desenvolvimento e está se configurando um modelo educacional hegemônico ancorado na ideologia neoliberal.”. Na rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo – local de nossa pesquisa – a adequação a essa política trouxe como eixo central a precarização do ensino e do trabalho docente.

O trabalho docente foi reduzido a uma função técnica que visa ajustar os objetivos educacionais aos requisitos educacionais postos pela economia de mercado [...] O professor é considerado o instrutor, reduzido à função de transmitir um conjunto de conhecimentos, habilidades intelectuais, atitudes e valores que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. Sua ação instrumentalizada pode ser intensificada para diminuir custos, para se tornar mais eficiente e eficaz (SOUZA, 1999, p.82).

Porém, mesmo antes da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil já estavam alinhadas aos mandos e desmandos dos interesses internacionais. Frigotto (1995) coloca que durante a ditadura militar, por exemplo, foram lançadas as bases conceituais e técnicas com estratégia de ajustar a educação brasileira ao modelo educacional associado e subordinado ao grande capital, vide a contrarreforma universitária de 1968 e a LDB de 1971, que corporificaram a essência deste ajuste.

Essas contrarreformas se basearam na disseminação da teoria do “capital humano”³⁵ e foram rapidamente incorporadas pela ditadura civil-militar brasileira, assim como, por diferentes Governos de países subdesenvolvidos. Essa teoria, ainda segundo Frigotto (1995), foi tida como uma grande panaceia para a solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta

³⁵ Quando nos referirmos a teoria do “Capital Humano”, utilizaremos aspas, porque, em primeiro lugar, consideramos que o Capital, de forma alguma, pela sua própria lógica desumanizadora, possa expressar qualquer grau de humanidade. Da mesma forma, colocar a força de trabalho humana como um bem de capital, reforça a lógica da alienação do trabalho.

suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 1995, p.41).

Os grandes proponentes da teoria do “capital humano”, segundo Souza (1999), foram os organismos internacionais, neste caso, o Banco Mundial, sendo que, muitas das políticas para educação no Brasil³⁶ e também no estado de São Paulo³⁷, são pensadas com base nos documentos desenvolvidos por esses organismos. Essas políticas deslocam a responsabilidade do âmbito do Estado para os indivíduos, de modo que, a lógica da polivalência, a mudança na concepção da educação de direito para um serviço, as privatizações e o corte de gastos públicos são a linha de frente dessas proposições.

Neste contexto, o trabalho docente passa a ser visto como um insumo³⁸ e diminuir a quantidade de professores permite, na perspectiva do Banco Mundial (1996), um aumento da qualidade na educação. Isso significa dizer, que o professor é visto apenas como mais um dos elementos que compõem o ambiente escolar, e se equipara à estrutura física, livros didáticos, recursos audiovisuais, bibliotecas, entre outros.

Para Venco e Rigolon (2014), é a partir de 1995, durante o Governo Mario Covas, com o lançamento do Comunicado SE s/n., /95, que a educação no Estado de São Paulo passa a ter marcos acentuados de políticas com expressão neoliberal.

A implantação de políticas de cunho neoliberal, associada à flexibilização e ao processo crescente de precariedade nas relações de trabalho, alavanca processos de terceirização no âmbito produtivo. Esse processo de terceirização vem atingindo também o setor público educacional [...] Nesta perspectiva, o sistema escolar transforma-se em mercado, e a educação é considerada um

³⁶ No que tange ensino superior no Brasil, Lima (2011), traça uma análise das políticas promovidas pelo Banco Mundial dos anos 1990 até a primeira década do século XXI, e afirma: “A análise dos documentos do BM e das políticas executadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva demonstra que está em curso um intenso processo de reforma neoliberal do Estado e da educação superior no Brasil [...] O que se evidencia, na primeira década do século XXI, é a estruturação de um tipo de universidade adequada à atual etapa de acumulação do capital, particularmente em um país capitalista dependente como o Brasil. Uma estruturação que transita da privatização direta, passando pelo novo modelo de gestão, introduzido pelo padrão gerencial e coroado com a quebra de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a mercantilização do conhecimento.” (LIMA, 2011, p. 92).

³⁷ No estado de São Paulo, segundo Souza (1999) o projeto “Inovações no Ensino Básico do Estado de São Paulo”, foi uma das primeiras políticas que recebeu financiamento do Banco Mundial no Estado, no segundo semestre de 1991, se contraiu um empréstimo de 245 milhões do banco mundial para implementar o projeto, o mesmo teve uma contraparte de 323,7 milhões do tesouro do estado e 31,3 milhões das prefeituras municipais, ou seja, o banco mundial financiava 40% do projeto.

³⁸ Para o Banco Mundial: “a relação professor-aluno é uma medida global de eficiência de pessoal [...] As escolas dos países de baixa renda e média renda poderiam diminuir custos e melhorar a aprendizagem aumentando o coeficiente professor/alunos. Utilizariam menos mestres e poderiam transferir recursos para outros insumos que melhoram o rendimento, como os livros didáticos e a formação de professores em serviço. (BANCO MUNDIAL, 1996, p.64),

bem de consumo, uma mercadoria a ser comercializada (VENCO e RIGOLON, 2014, p.45-46).

Em consonância com a orientação neoliberal, a SEESP operacionalizou, a partir da segunda metade dos anos 2000, a implementação de diversas políticas que interferiram diretamente no trabalho docente. A base para isso foi o lançamento da “nova agenda da educação”, publicada no Diário Oficial em 21 de agosto de 2007, que estabeleceu dez metas que deveriam ser cumpridas até o ano de 2010.

Elencamos aqui quatro políticas oriundas desse processo, que se entrelaçam, e, em nossa leitura, expressam o processo de intensificação e controle sobre o trabalho dos professores, subsequente perda de autonomia e tendência à proletarização da categoria, são elas: o Sistema de Promoção para os Integrantes do Quadro do Magistério – *prova de mérito* – implementado pela Lei Complementar nº 1097 de 27 de outubro de 2009; a *Bonificação por Resultados* – (BR), instituído pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008; o *Programa de Qualidade da Escola (PQE)*, que aponta como objetivo central a promoção de qualidade na rede estadual de ensino e que utiliza como parâmetro central para este fim, o *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)*³⁹ e, por fim, a própria proposta curricular do Estado de São Paulo, implementada por meio do *Programa São Paulo Faz Escola (SPFE)*, Resolução SE 76/2008.

A bonificação de resultados e a prova de mérito operam dentro da mesma lógica: a partir de uma perspectiva meritocrática e de competitividade, colocam a possibilidade de contrapartida financeira aos trabalhadores docentes que se alinharem às políticas educacionais da SEESP.

A prova de mérito é hoje uma das poucas possibilidades de ascensão na carreira docente, entretanto, apenas os trabalhadores estáveis podem galgar uma maior remuneração na profissão, restando aos trabalhadores intermitentes, independente no número de anos trabalhados, a permanência no piso salarial da categoria. Para os efetivos, de acordo com § 4º do artigo 4º da lei complementar em questão, “poderão ser beneficiados com a promoção até 20% (vinte por cento) do contingente total de integrantes de cada uma das faixas das classes de

³⁹ “O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).” (SÃO PAULO, 2015, p. 01).

docentes” (SÃO PAULO, 2009b), ou seja, apenas uma pequena parcela da categoria consegue se candidatar à prova e uma parcela ainda menor ascender a outro nível da carreira.

A política de bonificação de resultados está atrelada ao cumprimento das metas do IDESP. Segundo a Lei Complementar de nº 1078/2008, para que seja concretizada a bonificação de resultados, dois fatores serão levados em conta: as metas estabelecidas e o cumprimento destas. Em seu artigo 5º é posto: “A avaliação de resultados [...] será baseada em indicadores que deverão refletir o desempenho institucional no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e de absenteísmo.” (SÃO PAULO, 2008).

O índice de cumprimento de metas da escola (ICM)⁴⁰, utilizado em nossa metodologia, é o instrumento pelo qual a SEESP se baseia para a composição da política de bonificação de resultados. Nesta política, o valor que o trabalhador docente tem a possibilidade de receber é equivalente ao cumprimento da meta de sua unidade. Dessa forma, ao se levar em conta o índice de partida (o do ano anterior), a unidade escolar que alcançar 100% da meta receberá 100% do bônus, se alcançar 1% da meta, receberá 1% de bônus. É importante ressaltar que a meta pode ser ultrapassada até a porcentagem de 120% (SÃO PAULO, 2008), ou seja, mesmo se uma unidade escolar ultrapassar a meta em 150%, o máximo de bonificação que os trabalhadores receberão será de 120%.

Em relação ao Programa de Qualidade da Escola, vale ressaltar que seu principal objetivo, de acordo com a nota técnica do próprio programa, é a tarefa de promover o que o Governo do Estado de São Paulo denomina e delimita como qualidade e equidade do sistema de ensino da rede pública da SEESP, para isso:

Avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP [...]. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista (SÃO PAULO, 2015a, p.01).

Como o IDESP é o indicador central da referência de “qualidade”, esse programa, por conseguinte, também aponta como política central o Sistema de Avaliação do Rendimento

⁴⁰ Escolhemos o ICM como parte do método de seleção das escolas, pois supúnhamos que a intensificação do trabalho docente e a cobrança pelas metas poderia ser maior nas unidades escolares com maiores índices, entretanto, esta hipótese não se confirmou. Em contrapartida, constatamos que a cobrança pelas metas impostas pela SEESP são altas em quase a totalidade das escolas em que os voluntários da pesquisa exercem a docência.

Escolar do Estado de São Paulo, uma avaliação externa aplicada pela SEESP em alunos matriculados no 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Além disso, a mesma nota técnica citada acima, corrobora a ligação com o Compromisso Todos Pela Educação⁴¹: “O PQE está alinhado com este compromisso, na medida em que estabelece metas claras e transparentes para a melhoria da qualidade do ensino para cada escola da rede estadual paulista.” (SÃO PAULO, 2015a, p.06).

A expressão máxima da política da SEESP para a educação no Estado de São Paulo se materializa no Programa “São Paulo Faz Escola”, que consiste na proposta curricular didático-pedagógica implementada por meio desta secretaria a partir de 2008. Como parte deste programa, a SEESP passou a oferecer o material didático intitulado “Cadernos do Professor” e “Cadernos do Aluno”, divididos por área de conhecimento e por bimestre, e, já no ano subsequente à implementação do programa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) passou a ser elaborado tendo como base o currículo oficial.

Os “cadernos” do professor e do aluno, em nossa leitura, são a materialização da prescrição do trabalho docente, que carrega consigo a alienação do saber-fazer do professor, assim como, a desqualificação e intensificação do seu trabalho.

Da mesma forma em que as legislações e programas aqui debatidos estão em consonância com as propostas dos organismos internacionais, as próprias diretrizes que irão nortear as políticas educacionais no Estado para o quadriênio 2015-2018 (SÃO PAULO, 2015b) reforçam o foco das competências e habilidades previstas no currículo oficial do Estado de São Paulo. Desse modo, o trabalhador docente da SEESP é impelido, cada vez mais, a adotar os métodos e conteúdos propostos pela própria Secretaria para que, assim, as unidades escolares atinjam as metas e ele consiga galgar tanto a possibilidade de projeção na carreira, quanto a bonificação por resultados.

Como podemos observar, há um entrelaçamento, organizado pela própria SEESP, de forma e conteúdo em todas as políticas públicas para a educação no Estado de São Paulo apresentadas até aqui. Essa realidade também se torna possível por meio da chamada “revolução gerencialista” na educação. A própria “nova agenda” para educação pública, citada no início deste trecho, corrobora com a “nova” lógica gerencialista. Entre as metas dessa agenda é estipulado o “programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.”

⁴¹ Vale ressaltar que, segundo Martins (2008), o Compromisso Todos pela Educação demonstra o alinhamento das políticas educacionais brasileiras com o empresariado e o Banco Mundial.

A “nova” agenda e os “novos” mecanismos de gestão para a educação no Estado de São Paulo são tratados, por parte do Governo, como uma panaceia para os problemas da educação, mas na verdade, não passam dos velhos mecanismos de exploração do trabalho utilizados no setor privado trajando novas vestes. Para Venco e Rigolon (2014), o Estado de São Paulo passou a ter, desde a década de 1990, a racionalidade do setor empresarial como paradigma da política educacional e com isso passou também a nutrir alterações na organização do trabalho docente no interior da escola⁴².

Desse modo, podemos identificar os reflexos e consequências das mutações do mundo do trabalho no interior da escola e, assim como na esfera produtiva, é possível verificar nas políticas públicas para a educação no Estado de São Paulo os elementos de continuidade e descontinuidade entre o toyotismo e o binômio taylorista/fordista.

Os mecanismos de progressão por mérito, bonificação por resultados, além é claro, das distintas formas de contratação que precarizam o trabalho, podem ser comparados aos diversos mecanismos engendrados pelo modo toyotista

Por outro lado, o programa “São Paulo Faz Escola” que institui o “caderno do professor” articula em uma só política os elementos típicos do taylorismo, com a implementação dos aspectos gerencias vigentes no setor privado, e ao mesmo tempo, de elementos que remetem ao toyotismo, com a “captura” da subjetividade e o aprofundamento do estranhamento do trabalho, que expropriam o saber-fazer do trabalho docente.

Essas “velhas novas” políticas para educação no Estado de São Paulo reverberam em “velhas novas” políticas de contratação que se consubstanciam com traços de precariedade objetiva e subjetiva. Não obstante, também surgem novos elementos de resistência. É sobre essas peculiaridades do trabalho docente que nos debruçaremos a partir de agora.

3.2 As distintas formas de ser dos trabalhadores docentes da SEESP

Pode-se dizer que os trabalhadores docentes que compõem o sistema público de educação no Estado de São Paulo formam, em vários aspectos, uma categoria profissional muito heterogênea, como era de se esperar, afinal, trata-se de uma das maiores redes de educação da América Latina, que tem em seus quadros funcionais cerca de duzentos e vinte mil professores.

⁴² É neste período que o conjunto de diretores, vice-diretores e coordenadores passam a receber a nomenclatura de equipe gestora.

Quadro 1 – Total de Docentes da SEESP em Dezembro de 2015

	Efetivos	Não Efetivos	Total por Cargo
Professor Educação Básica I	17.048	35.483	52.531
Professor Educação Básica II	112.137	58.458	170.595
Total da Categoria	129.185	93.941	223.126

Fonte: Cadastro funcional da educação – SEESP. Elaboração própria

Para além do tamanho da categoria, constatou-se que os principais elementos de heterogeneidade não ocorrem apenas por conta da quantidade de professores, mas também, pelas condições de precariedade do trabalho existentes na realidade escolar do Estado de São Paulo – os elementos empíricos observados durante o trabalho de campo corroboram essa condição precária. Desse modo, é à luz dos elementos da precariedade objetiva e subjetiva, discutidos no capítulo anterior, que caracterizar-se-ão os sujeitos desta pesquisa.

Optou-se por tal recorte de análise, pois o primeiro fato que salta aos olhos, de qualquer um que se debruce sobre o trabalho docente no Estado de São Paulo, é o grande “alfabeto” de categorias funcionais, que no atual momento estabeleceram-se em três diferentes grupos de professores nos quadros da SEESP: os *professores com estabilidade empregatícia*, composto pelos efetivos (Categoria A) e os com estabilidade por conta de lei (Categorias F, P e S); os *professores temporários* (Categoria O); e os *professores eventuais* (Categoria V).

Quadro 2 – Categorias e vínculos de trabalho docente na SEESP

Categoria	Vínculo
A	Professores titulares de cargo – professor efetivo, nomeado após aprovação em concurso público
F	Funcionário temporário (admitido nos termos da Lei 500/74) e que estava com vínculo ativo no dia 02/06/2007. Faz parte do plano de previdência dos servidores efetivos (São Paulo Previdência - SPPREV, estabelecido pela LC 1.010/2007).
P	Estável. Funcionário temporário (admitido pela Lei 500/74), que estava com vínculo ativo em 05/10/1988 e contava mais de cinco anos de exercício nesta data.

S	Professor eventual admitido em 2007, que estava com a portaria ativa em 02/06/2007, pela LC 1.010/2007. Tem previdência pelo SPPREV.
O	Funcionário temporário admitido após 14/07/09 (admitido pela LC 1093/09). Com recolhimento ao INSS.
V	Professor eventual admitido depois de 14/07/09 (admitido pela LC 1093/09). Com recolhimento ao INSS.
OFA	Ocupante de função-atividade. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e LC 1093/09.
ACT	Admitido em caráter temporário. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e Lei 1093/09. OFA e ACT são sinônimos.

Fonte: Adaptado de Venco e Rigolon (2013).

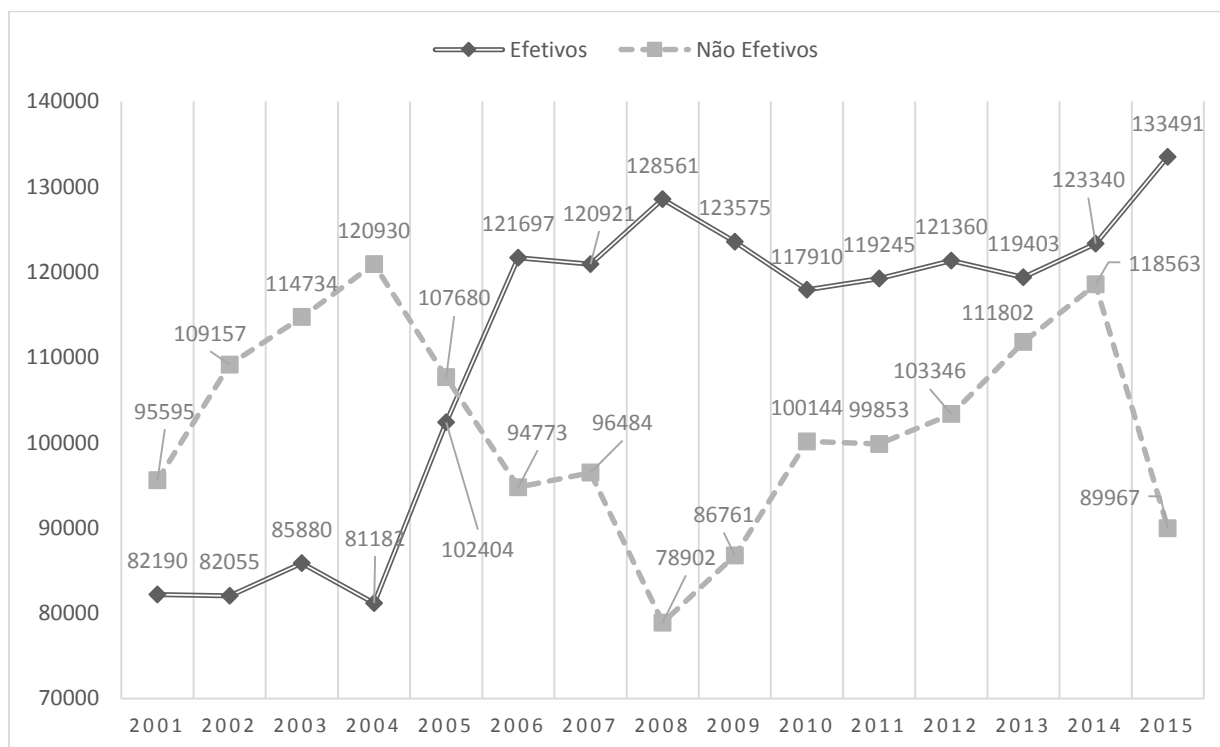
Após identificar essas diferentes categorias, torna-se impossível traçar qualquer discussão sobre as relações de trabalho docente no Estado de São Paulo considerando-o como um bloco homogêneo. Fazer essa asserção não significa dizer que não haja semelhanças no trabalho dos professores dessas diversas categorias, muito pelo contrário, o trabalho docente carrega consigo particularidades que se destacam ora mais, ora menos, em todos os níveis e formas de contratação, entretanto, conforme buscaremos salientar, essas distintas formas de vínculo empregatício produzem disparidades relativas aos direitos trabalhistas, formas de lidar com o trabalho, não trabalho, com o lazer e na relação entre os pares.

Ademais, parcela considerável dos trabalhadores da SEESP são contratados em regime de trabalho não efetivo (como podemos ver no gráfico 2), o que coloca uma necessidade ainda maior da caracterização de cada forma de contratação encontrada no trabalho de campo e de como esse processo se manifesta na vida cotidiana de cada professor, seja no trabalho ou fora dele.

Desse modo, com a finalidade de elucidar a discussão, começaremos por descrever os contratos de trabalho docente em dois grupos, baseado na tipificação de Birh (1998), apresentada no capítulo anterior: o dos *trabalhadores estáveis* e com garantias e o da massa flutuante de *trabalhadores instáveis*, preservando em cada qual as ramificações decorrentes das diferentes contratações. Faremos isso a partir da análise de leis que versam sobre a composição do magistério paulista e que, por conta disso, determinam os direitos de cada uma das

categorias. Após essa demarcação inicial, confrontaremos outros elementos que ora se assemelham, ora se contrastam, existentes nos diferentes vínculos empregatícios e discutiremos categorias singulares ao trabalho docente, que em nossa leitura, persistem em ambos os grupos e caracterizam as distintas formas de ser dos trabalhadores docentes da SEESP.

Gráfico 2 – Número de professores efetivos e não efetivos na SEESP



Fonte: Cadastro funcional da educação – SEESP. Elaboração própria⁴³

3.2.1 Trabalhadores docentes estáveis

Trataremos aqui de dois tipos de contratação dos professores com estabilidade empregatícia que foram encontrados durante o trabalho de campo: os efetivos categoria “A”, que têm a entrada nos quadros do magistério a partir da aprovação em concurso público específico para esse fim; e os professores estáveis categoria “F”, admitidos nos termos de Lei nº 500/1974 e que estavam com vínculo ativo no dia 02/06/2007.

⁴³ O gráfico 1 inclui os professores PEB I e PEB II. O mês de referência para sistematização dos dados foi o mês de maio de cada ano. Essa opção se justifica, pois quando tabulados os dados de 2015 estavam disponibilizados apenas até esse mês. Também vale ressaltar, que os professores eventuais não são computados nos números disponibilizados pela SEESP, o que na prática representa um número maior de professores não estáveis em exercício.

Tratamos dos professores categoria “F” no mesmo bojo que os efetivos, pois, além da estabilidade empregatícia, esses trabalhadores gozam de uma série de direitos conquistados iguais aos dos professores efetivos, conforme mostraremos no quadro 2. Apesar disso, há um aspecto que se destaca e reverbera em condições mais precárias de trabalho em relação aos professores efetivos: o fato dessa categoria não ser titular de um cargo.

O processo de atribuição de aulas, regido pela Lei Complementar nº 444/1985 e pela Resolução SE 75/2013, classifica os professores, primordialmente, de acordo com a sua situação funcional: titulares de cargo, professores estáveis e demais docentes. Como consequência imediata, os professores categoria “F” passam por processo de atribuição todos os anos na diretoria de ensino, ou seja, nunca têm a certeza de qual escola estarão no ano seguinte e da quantidade de aulas que conseguirão atribuir. Além disso, até a aprovação da Lei Complementar nº 1.215/2013 estavam submetidos a um dos dispositivos da Lei Complementar nº 1.093/2009, que instituiu um processo de avaliação anual para a classificação dos professores na atribuição de aulas⁴⁴.

O professor categoria “F”, para manter a sua estabilidade, é obrigado a participar do processo de atribuição de aulas. Caso não consiga aulas na atribuição, receberá o equivalente à jornada reduzida (12 horas de trabalho) e ficará à disposição da sua diretoria de ensino. Se por ventura o professor categoria “F” não participar da atribuição, perderá o vínculo com a SEESP, e, para voltar a dar aula nessa rede, terá que ser aprovado em concurso público ou lecionar como temporário ou eventual. O trecho da entrevista abaixo ilustra bem essa situação⁴⁵.

Eu comecei a dar aula em Rafard, municipalizou e eu fui pra Capivari, municipalizou eu fui pra Tietê, daí fui pra Cerquilha, fui pra Monte Mor, nossa, eu fui caminhando... Primeiro eu ia e voltava sempre de carro, daí quando municipalizou tudo, que eu fui pra Porto Feliz, Tietê, quando cheguei em Monte Mor e municipalizou eu entrei em choque, porque não tinha mais pra onde eu ir, daí eu pensei: você acredita que eu mudei a minha família, precisei vender minha casa no interior onde eu morava – morava em Rafard – como era muito longe pra eu ir, vim dar aula em Sumaré, eu acabei alugando uma casa em Sumaré, vindo meu marido, meus filhos, tudo pra não se afastar do tempo que eu tinha. Isso aconteceu faz uns 6 anos, agora que eu estou aqui em Campinas, eu vim por conta do trabalho, porque se eu parasse de dar aula eu ia ter que pegar como categoria “O”, e meu tempo de serviço?

⁴⁴ A lei Complementar 1.215/2013 estabeleceu que o processo seletivo é apenas classificatório para os docentes e candidatos à contratação por tempo determinado, ou seja, os docentes categoria “F” foram dispensados da avaliação anual.

⁴⁵ O processo de municipalização a qual a professora entrevistada faz referência, diz respeito à municipalização das escolas de ensino fundamental ciclo I, que ocorreu massivamente no estado de São Paulo, principalmente, na primeira década dos anos 2000. A professora em questão tem acúmulo de cargos, está na condição de categoria “O” no ciclo II e categoria “F” no ciclo I. Apesar de centrarmos a pesquisa nos professores do ciclo II e ensino médio, esta situação ilustra de maneira ímpar alguns dos percalços dos professores categoria “F”.

Por fim, a última escola que eu escolhi foi no bairro aqui (Professora 13, 02 de set. de 2015).

Em outro trecho da entrevista, a professora justifica essa escolha pelo fato de não conseguir se manter apenas com a jornada reduzida que é garantida quando não há aulas para serem atribuídas aos da categoria “F”. Além disso, fez a jornada de cidade em cidade para não perder o direito à aposentadoria pelo SPPREV, garantida aos professores “F”. Se ao final da carreira deixasse de atribuir, não teria mais esse direito, e, por ter sido sempre professora, nunca contribuiu com a previdência, característica dos trabalhadores amparados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A despeito dos acentuados traços de precariedade, estar como categoria “F”, pela condição de estabilidade empregatícia, é algo relevante para os professores, principalmente quando comparado aos professores instáveis.

Então, nessa época eu não era categoria “O”, e eu quase fui “F”, que é a que pega estabilidade, só que, como eu não sabia direito como era aqui [em Campinas-SP]. Eu nem sabia como ia ser.... ficava como eventual né, nem sabia disso, comecei praticamente aqui. Eu dei bobeira, devia ter pegado aula, mas como morava perto da escola, eu ia a pé mesmo, achava fácil, fui ficando, e nessa brincadeira eu acabei não pegando aula, e aí veio aquela mudança, veio aquela mudança a portaria de 2007 [Lei 1.093/2007] Eu peguei, eu acho que peguei praticamente dois meses depois eu peguei aula, e aí, nessa eu virei categoria “O” (Professora 19, 03 de nov. de 2015).

Uma característica a se destacar dentre os professores com estabilidade empregatícia é a possibilidade, conforme a Constituição Federal de 1988 (artigos 37, 38, 42, 95, 128), de acúmulos de cargos. No Estado de São Paulo, o Artigo 26 inciso I da Resolução SE 75 de 2013 coloca que, a acumulação remunerada de dois cargos docentes poderá ser exercida, desde que: “o somatório das cargas horárias dos cargos/funções não exceda o limite de 65 horas, quando ambos integrarem quadro funcional desta Secretaria da Educação”. Desse modo, é comum encontrar professores que realizam esse acúmulo, dentre os vinte e nove entrevistados nesta pesquisa, por exemplo, nove possuem alguma espécie de acúmulo, seja dois cargos de professor efetivo; efetivo e categoria “F”; acúmulos entre função de coordenador e professor, e mesmo, o acúmulo de cargos em outras redes.

Também presenciamos que professores estáveis atribuem aulas como temporários ou na condição de eventuais (com abertura de portarias nas escolas). Essa realidade tornou-se possível a partir do início de 2015, quando foi posta em prática a Resolução SE 75 (2013), que abriu a possibilidade de professores efetivos e professores categoria “F” – desde que tenham a

jornada integral –, abrirem contrato como temporários. Para isso, é necessário que participem do processo seletivo simplificado, assim, o professor estabelece um outro contrato de trabalho com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e inicia uma nova vida funcional, com a contagem de tempo de serviço, remuneração e direitos trabalhistas iguais a de um trabalhador docente que está na condição de categoria “O”.⁴⁶

Sou efetiva, mas tenho um cargo de eventual, aqui mesmo na escola, no qual eu trabalho de professora eventual. É um cargo assim... eu tenho uma portaria aberta, é um contrato “V”, então, eu posso eventuar. Ai, se eu quiser pegar aula de Geografia como categoria “O”, eu tenho que abrir um novo contrato (Professora 24, 28 de set. de 2015).

Essa situação escancara um dos muitos paradoxos vivenciados pelos professores estáveis da SEESP: se por um lado são detentores de mais direitos trabalhistas, em comparação aos professores sem estabilidade, essa condição, por si só, não garante condições não precárias de trabalho, afinal, a própria existência dos trabalhadores docentes sem estabilidade faz parte de um processo geral, no qual a precarização é o preceito oficial.

Antes de apresentarmos as principais características dos trabalhadores sem estabilidade, vejamos o quadro comparativo dos direitos entre as categorias funcionais da SEESP aqui analisadas.

Quadro 3 – Direitos trabalhistas de diferentes categorias docentes

	Efetivo Categoria “A”	Estável - Categoria “F”	Temporário Categoria “O”	Eventual Categoria “V”
Aposentadoria	SPPREV	SPPREV	Recolhe INSS	Recolhe INSS
Auxílio Transporte	Sim	Sim	Sim	Sim (proporcional a quantidade de aulas dadas)
Falta Médica (Com vencimento garantido)	6 dias (máximo de uma por mês)	6 dias (máximo de uma por mês)	6 dias (máximo de uma por mês)	Sem direito
Faltas Abonadas	6 dias (máximo de uma por mês)	6 dias (máximo de uma por mês)	2 dias (máximo de uma por mês)	Sem direito

⁴⁶ De acordo com a Resolução SE 75 de 2013, artigo 26, § 1º - “É expressamente vedado o exercício em regime de acumulação remunerada de dois contratos de trabalho docente.”. Ou seja, o professor temporário não tem a possibilidade de acumular cargos.

Licença Gestante	180 dias	180 dias	120 dias	Sem direito
Gala (casamento)	8 dias	8 dias	2 dias	Sem direito
Nojo (Falecimento de cônjuge, filhos, pais e irmãos)	8 dias	8 dias	2 dias	Sem direito
Horas de Trabalho Pedagógico	Sim	Sim	Sim	Sem direito
Férias	Sim	Sim	Sim (Proporcional ao tempo do contrato)	Sem direito
13º Salário	Sim	Sim	Sim (Proporcional ao tempo do contrato)	Sem direito
Adicional por tempo de serviço	Sim	Sim	Sem direito	Sem direito
Evolução Funcional	Sim	Sim	Sem direito	Sem direito
IAMSPE	Sim	Sim	Sem direito	Sem direito
Licença Prêmio	Sim	Sim	Sem direito	Sem direito
Sexta parte	Sim	Sim	Sem direito	Sem direito

Fonte: SEESP. Elaboração Própria⁴⁷

3.2.2 Trabalhadores docentes sem estabilidade

A principal diferença entre os professores sem estabilidade ou intermitentes – os professores temporários “O” e os professores eventuais “V” – é o fato de que estes últimos não atribuem aulas/salas e não têm um contrato de trabalho estabelecido. Os professores temporários cadastram-se nas diretorias de ensino e são classificados de acordo com o seu tempo de experiência no magistério e títulos. Além disso, há anos em que são obrigados a realizar uma prova classificatória, de modo que a atribuição de aulas depende deste processo.

⁴⁷ O quadro 2 foi elaborado por meio das seguintes leis, decretos e despachos: Lei nº 10.261/68; Decreto-Lei 257/70; Lei nº 500/74; Constituição Estadual/89 art. 129; Lei Complementar 836/97; Lei Complementar 958/04; Lei Complementar 1054/08; Lei Complementar 1093/09; Despacho Normativo do Governador publicado D.O.de 23/11/2011. Importante ressaltar que não pontuamos o direito ao auxílio-refeição, pois apesar de ser concedido a algumas categorias de professores (exceto os eventuais), não se constitui de fato como um direito, já que limita o recebimento aos professores que ganham acima de 141 UFESPS (Unidade Fiscal do Estado de São Paulo), e, não é computado caso o professor faça uso de qualquer tipo de licença ou afastamento, incluindo as férias. Além disso, de acordo com o relato dos professores, é extremamente residual: um professor que tem jornada reduzida, por exemplo, receberá entre R\$ 32,00 e 36,00 de auxílio alimentação por mês.

Os professores eventuais, por outro lado, não atribuem aulas/salas, se cadastram nas diretorias de ensino e realizam plantões nas unidades escolares para que, na ausência do professor responsável por determinada disciplina/sala, possam realizar a substituição.

Os critérios de atribuição de aulas para os docentes temporários são regidos pela Lei Complementar 1.093 de 2009 e por resoluções da Secretaria de Educação, entretanto, de acordo com relatos dos professores temporários, os critérios são dinâmicos e alterados com frequência, a depender do processo de enfrentamento da própria categoria e das movimentações do Governo do Estado e da SEESP.

Tem ano que tem prova, tem ano que não... Tem ano que temos que cumprir a duzentena, mas tem ano que o sindicato consegue fazer com que todo mundo atribua. Eu mesmo, já teve ano em que pensei que não fosse pegar turma, mas acabei conseguindo, ainda bem! (Professor 26, 14 de out. de 2015).

O interstício entre a celebração de um contrato de trabalho e outro é também determinada pela Lei Complementar nº 1.093/2009, que no artigo 6º cita: “É vedada, sob pena de nulidade, a contratação da mesma pessoa, com fundamento nesta lei complementar, ainda que para atividades diferentes, antes de decorridos 200 (duzentos) dias do término do contrato.” (SÃO PAULO, 2009a), esse mecanismo ficou conhecido entre os professores por “duzentena”.

Entretanto, o artigo 6º da lei em questão, desde sua promulgação, sempre foi uma das principais fontes de disputa entre o movimento de professores e o Governo do Estado de São Paulo, tanto que a Lei Complementar 1.215/13 acrescentou disposições transitórias à lei complementar citada anteriormente e estabeleceu que para o ano de 2014 os docentes poderiam ser recontratados após um período de 40 dias, a chamada “quarentena”. Para o ano de 2015, o período de 40 dias foi limitado a 50% dos docentes⁴⁸ contratados em 2014 e para o ano de 2016 a 40% dos docentes também contratados em 2014⁴⁹.

Encontramos professores categoria “O” que alçaram atribuir aulas por diversos motivos: de licença do professor efetivo, aulas que ainda não foram submetidas a concurso

⁴⁸ Esse é um dos elementos que justifica a queda no número de professores temporários, mostrada no gráfico 2, no ano de 2015 em relação aos anos anteriores, afinal, 50% dos professores temporários “pegaram a duzentena”.

⁴⁹ Vale ressaltar que as disputas em torno do interstício sobre o estabelecimento de um contrato e outro continuam. Após o movimento de greve do ano de 2015 o governo do estado de São Paulo encaminhou o Projeto de Lei Complementar nº51/2015 à Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) que altera o tempo de contrato do trabalhador docente temporário para três anos e possibilidade de novo contrato após o prazo de 180 dias.

público e atribuições do projeto de apoio a aprendizagem (PAA)⁵⁰, revisto pela resolução SE 71/2014.

A condição de professor temporário e eventual pode ser exercida ou alternada por um mesmo sujeito. É comum que professores temporários em “duzentena”, ou mesmo que pela classificação não consigam atribuir aulas de imediato, abram portarias de eventual em unidades escolares próximas as suas residências. Também é comum que professores temporários que não atribuíram a jornada integral, realizem substituições para complementar o orçamento, como no caso de uma das PAAs entrevistadas.

São dezenove aulas que a gente dá por semana, então, são quatro aulas de segunda a quinta e na sexta-feira, três aulas. O restante fica como aula eventual. Fico na escola, se surge eu pego. Então, eu tenho a responsabilidade de ficar na escola até a quarta aula de segunda a quinta e até a terceira aula na sexta-feira, o restante eu ganho como eventual. Nem sempre eu fico, mas ultimamente, na maioria dos dias, a gente está ficando né (Professora 21, 28 de set. de 2015).

Já dentre os professores categoria “V” (eventuais), na maioria das vezes, participar do processo de atribuição nas diretorias de ensino, na busca por aulas fixas por mais de quinze dias é a possibilidade de estabelecer um contrato de trabalho, e passar à condição de temporários. Conseguir estabelecer um contrato de trabalho é uma das formas de diminuir a incerteza sobre a garantia da própria subsistência. Conforme Basílio (2010), o professor eventual não consegue ter dimensão da quantidade de aulas que dará em um dia, ou mesmo, se terá essas aulas, assim como, desconhece qual será a sua renda ao final de cada mês.

Observou-se nas entrevistas com professores eventuais que a quantidade de aulas que conseguem para substituição em um determinado dia, não depende apenas da ausência do professor responsável, mas também de outros dois fatores: a não presença, ou existência, de um professor auxiliar; e da posição em que o eventual se encontra na fila para substituição. Ou como diria um dos professores eventuais entrevistados: “Para conseguir aula, às vezes temos que contar com a sorte...” (PROFESSOR 27, 19 de Out. de 2015).

Quando eu cheguei na escola, por exemplo, eu era o terceiro ou o quarto eventual. Tem os PAAs né, que são os professores auxiliares, esses são os primeiros substitutos que entram na sala de aula. Na verdade, por determinação acho que do governo mesmo, então, quando falta alguém, eles

⁵⁰ A atuação dos PAAs se dá em turno específico, com carga de 19 aulas. Os professores PAA tem como exigência a habilitação para as disciplinas de português e matemática e atuaram como apoio nestas mesmas disciplinas.

são os primeiros a entrar, e depois, tem os eventuais. Quando eu cheguei na escola tinham dois, então eu era o terceiro, então, tinham que faltar cinco professores naquele dia pra eu entrar na aula, aí depois saiu um, aí eu sou o segundo eventual Agora o primeiro ta com problema, então, eu sou o primeiro. Mas aí, se eu saio, tem os outros eventuais que vão ficando prioridade naquele dia. Os dias que eu vou, eu sou o prioritário depois dos dois PAAs, então tem que faltar três professores pra eu assumir (Professor 14, 12 de nov. de 2015).

Para Souza (2013), com a flexibilização dos contratos de trabalho no setor público, situações que eram atípicas passam a ser típicas e situações de trabalho precárias, como o dos professores temporários e eventuais, passam a ser legalizadas. Como podemos ver no quadro 2, se os direitos dos professores categoria “O” são poucos, os direitos dos docentes eventuais são inexistentes, esses trabalhadores recebem exclusivamente por cada 50 minutos que permanecem dentro de uma sala de aula e nada mais.

Dentre esse processo, há duas situações de flexibilização que deveriam ser atípicas, mas que passam a ser recorrentes em relação aos professores sem estabilidade empregatícia: a não necessidade de curso superior completo e a inexigibilidade de cursos superiores relacionados à docência (pedagogia e licenciaturas). Este cenário é regulamentado por meio do artigo 7º da Resolução SE 75/2013. Desse modo, para ser professor intermitente no Estado de São Paulo, basta ser formado em cursos de bacharelado ou tecnologia, ou estar cursando o ensino superior, em qualquer modalidade, desde que seja identificado o somatório de 160 horas em disciplinas ou conteúdo das aulas a serem atribuídas, sendo que a classificação é realizada por meio dos seguintes critérios:

§ 6º [...] I – a alunos de último ano de curso de licenciatura plena, devidamente reconhecido; II – aos portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso; III - a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, que já tenham cumprido, no mínimo, 50% do curso; IV – a alunos do último ano de curso devidamente reconhecido de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso; V – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre e que tenham concluído no mínimo 1 (um) semestre do curso.

A resolução acima não é nada mais, senão a manifestação da precarização do mundo do trabalho no interior da escola e sobre o trabalho docente, de modo que dois aspectos merecem ser destacados.

O primeiro deles diz respeito a não necessidade de formação específica para se ser professor. Dessa maneira, trabalhadores supranumerários (Castel, 1998) veem na carreira docente uma possibilidade de escaparem do desemprego, mesmo que as condições sejam tão, ou mesmo, mais precárias que no setor privado. Nesse sentido, a entrevista que realizamos com uma trabalhadora formada em outra área é elucidativa.

Eu sou formada em administração de empresas e estou atuando aqui como PAA em matemática, [...] mas o mercado está péssimo né, infelizmente, então assim, como a formação era administração, você pode atuar em várias áreas, e eu sempre gostei da educação, então passa (Professora 23, 03 de nov. de 2015)

O segundo aspecto é justamente a própria desvalorização da categoria: falta de concursos públicos, parca remuneração, implementação do gerencialismo do setor privado na educação pública, etc., que em última análise, são elementos que corroboram a explicação da grande taxa de professores não efetivos na rede pública do Estado de São Paulo. Desse modo, postos os elementos que versam sobre a contratação do professor, buscaremos avançar em direção a outras características do trabalho docente na SEESP.

3.3 A precarização docente tem gênero

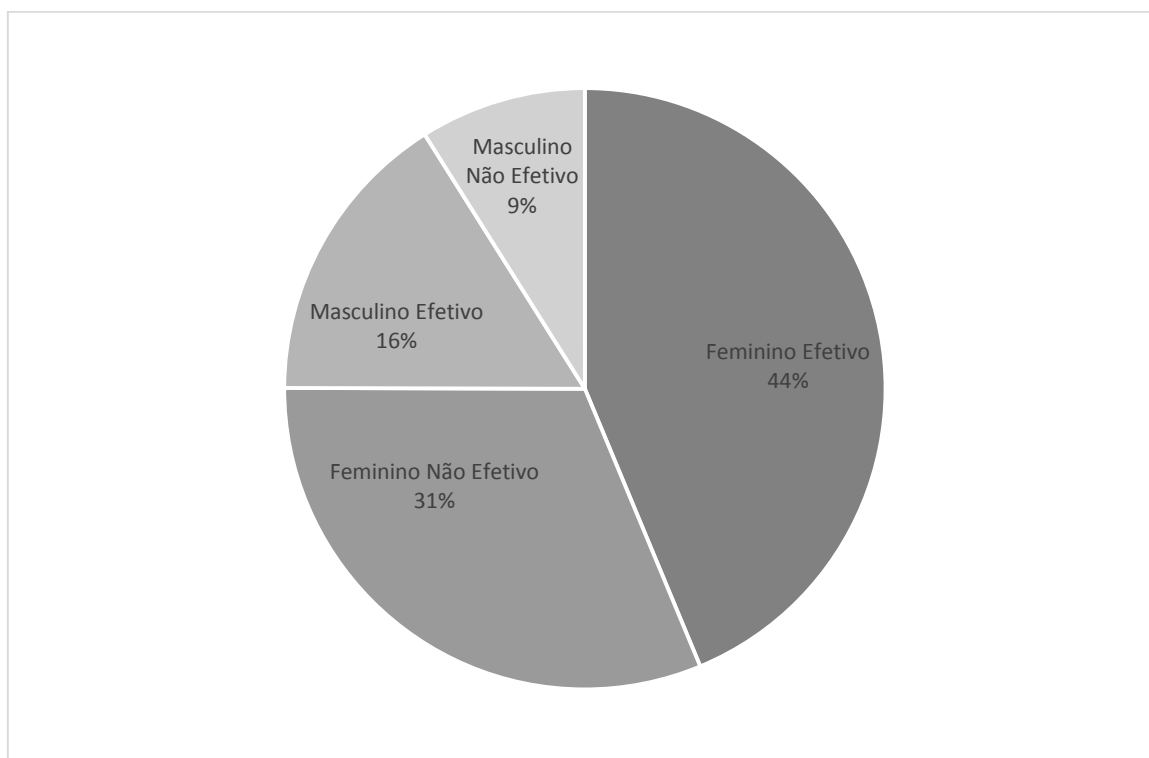
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural.

(BRECHT)

No capítulo anterior, fizemos o apontamento de que as mulheres, sob o marco da reestruturação produtiva, se inserem nos postos de trabalho mais precarizados (HIRATA 2005; NOGUEIRA 2006). Nesse sentido, a proporção de gênero entre os professores da SEESP é emblemática, afinal, além do número total de docentes do gênero feminino ser expressivamente maior, a proporção das mulheres docentes não efetivas é maior do que a totalidade dos docentes do gênero masculino (como mostra o gráfico 3).

A feminização do magistério, para Caetano e Neves (2009), teve como marco a Constituição Brasileira de 1891. Desde então, a União passou a criar e a controlar a instrução superior, primária, secundária e profissionalizante. Foi neste período que se caracterizou o abandono sistemático da docência por parte dos homens e o aceite das mulheres. Entretanto, a inserção da mulher no magistério ocorreu em condições precárias de trabalho e remuneração muito abaixo da recebida pelos homens no período anterior.

Gráfico 3 – Porcentagem das formas de contratação e gênero (2015)



Fonte: Cadastro funcional da educação 2015 – SEESP. Elaboração própria

A análise das entrevistas, mais especificamente o questionamento sobre o porquê os voluntários da pesquisa escolheram a categoria docente como profissão, aponta indícios que contribuem na compreensão da presente configuração de gênero dos docentes da SEESP. Além disso, traz elementos imprescindíveis para a discussão sobre o tempo de não trabalho da categoria em questão.

Para Apple (1987), só é possível compreender a história e as tentativas de racionalização da educação se olharmos a intrínseca conexão entre classe e gênero. Para esse autor, nem tudo no ensino pode se tornar compreensível por meio da análise do processo de trabalho ou do fenômeno de classe – embora essas categorias colaborem para elucidar diversos

problemas. Da mesma forma, nem tudo no ensino pode ser compreendido como totalmente relacionado à estrutura patriarcal. Todavia, essas duas dinâmicas, classe/gênero e estrutura patriarcal, não podem ser redutíveis uma a outra, pois se entrelaçam, influenciam e se co-determinam.

As imposições da ideologia naturalista (HIRATA e KERGOAT, 2007) atribuem determinados destinos e papéis sociais aos seres humanos. Para essa concepção, o ato de cuidar, parte importante da profissão docente, principalmente nos anos iniciais, é visto como algo inerente à mulher, requerendo pouca ou nenhuma qualificação.

É possível verificar decorrências dessa ideologia na concepção expressa pelas professoras durante as entrevistas. Vide o relato abaixo:

Eu gostava muito dos meus professores né[...] Eu achava bonito mesmo a profissão, gostava. Era criança, eu brincava muito de lecionar sabe? Com as bonecas, com os priminhos, a gente se unia... Então, eu gostava muito e isso fez com que eu entrasse na profissão (Professora 16, 27 de set. de 2015).

Vamos de encontro à concepção naturalista, afinal, os papéis delimitados aos gêneros são frutos de construções sociais que permeiam a vida humana desde o momento do nascimento, infância, período escolar, até a vida adulta e as relações no mundo do trabalho. Desse modo, se as mulheres no sistema de metabolismo social do capital apresentam qualificações esperadas ao magistério, é porque desde a infância são ensinadas a isso.

Sob a hegemonia de concepções naturalistas, os conhecimentos relacionados à docência são pouco valorizados socialmente, sendo que, uma das decorrências diretas é a baixa remuneração do trabalho do professor, principalmente nos anos iniciais. Pode-se observar abaixo que na rede pública do Estado de São Paulo, apesar de todos os ciclos de ensino exigirem nível superior, a remuneração por hora/aula dos docentes do ciclo I é menor em relação aos que atuam no ciclo II e ensino médio.

Quadro 4 – Salário Base PEB I e PEB II em Junho de 2014

Classe	Hora/Aula
PEB I	R\$ 10,43
PEB II	R\$ 12,08

Fonte: APEOESP

Bruschini e Amado (1988) completam essa argumentação e afirmam que a ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido ao

seu caráter secundário ou complementar, ajuda a reforçar a tese de que o magistério é ideal para as mulheres.

A questão da remuneração das trabalhadoras docentes ser complementar ou central para a renda familiar é, em nossa análise, uma das formas balizadoras da relação entre gênero e magistério e de como os elementos de precariedade se manifestam. Dentre as professoras entrevistadas, pudemos cotejar esses dois grupos.

Em Gatti (2009), vemos que o perfil socioeconômico de quem busca o magistério nos últimos anos se alterou: a maioria atualmente se concentra nas camadas de trabalhadores de uma origem social de menor renda e escolaridade. Desse modo, para as professoras em que a própria remuneração é fundamental para o sustento individual ou de toda a família⁵¹, o trabalho docente se configurou como uma perspectiva de autonomia e até mesmo de emancipação. Nesse caso, cursar o ensino superior mostrou-se como a possibilidade de ascensão econômica.

Eu não conseguia entender muito bem o que era ser professor, mas na verdade, eu sempre falo que não escolhi, eu fui escolhida na verdade. Eu precisava fazer uma faculdade e era o que eu conseguia pagar [...] A partir daí eu comecei a gostar (Professora 03, 22 de set. de 2015)

Entre as trabalhadoras em que o salário não é fundamental para o sustento da família, a busca por autonomia financeira e emancipação, apesar de não ser inexistente, não são expectativas postas em primeiro plano quando se trata das motivações relativas ao exercício do magistério.

Ambos os grupos, o da renda como quesito fundamental e o complementar para a sobrevivência, encontram no magistério, em maior ou menor grau, jornadas de trabalho que possibilitam o trabalho doméstico e também permitem alinhar o trabalho com o turno escolar dos filhos, sendo que esse último fato foi o principal aspecto levantado por mães professoras.⁵² É justamente esse o fator aglutinador entre os dois grupos. Em praticamente a totalidade das trabalhadoras docentes voluntárias na pesquisa, o tempo dispendido com a execução do trabalho

⁵¹ Constatou-se que entre as professoras em que a renda é fundamental para a manutenção da família, estas são as primeiras pessoas a cursar ensino superior no extrato familiar, ou, em relação ao cônjuge, apenas elas têm o ensino superior completo.

⁵² Discutiremos outros aspectos do trabalho doméstico não remunerado e o cuidado com os filhos no trecho sobre o não trabalho docente.

doméstico e cuidados com os filhos foi muito maior do que o tempo gasto pelo gênero masculino com essas atividades⁵³.

É, geralmente fica mais pra mulher né [...] a responsabilidade maior fica pra mim, e eu não tenho ninguém pra me “ajudar”, é a gente mesmo que faz os trabalhos. Esse ano eu estou com as aulas concentradas de manhã, o bom é que dá pra dar mais atenção pro meu filho (Professora 19, 03 de set. de 2015).

Com esses elementos, entendemos que a carreira docente se constitui majoritariamente feminina tanto pela construção histórica de uma sociedade patriarcal, como também, pelas características constitutivas das transformações no mundo do trabalho.

De acordo com Nogueira (2004), por um lado, o ingresso feminino no espaço produtivo foi uma conquista da mulher, mas, por outro, permitiu que o capitalismo ampliasse a exploração da força de trabalho. Desse modo, podemos indicar que a ocupação do trabalho docente pelas mulheres também corrobora essa complexa relação, mesmo que no setor público, como no caso das trabalhadoras docentes da SEESP.

3.4 Elementos de precariedade objetiva e subjetiva

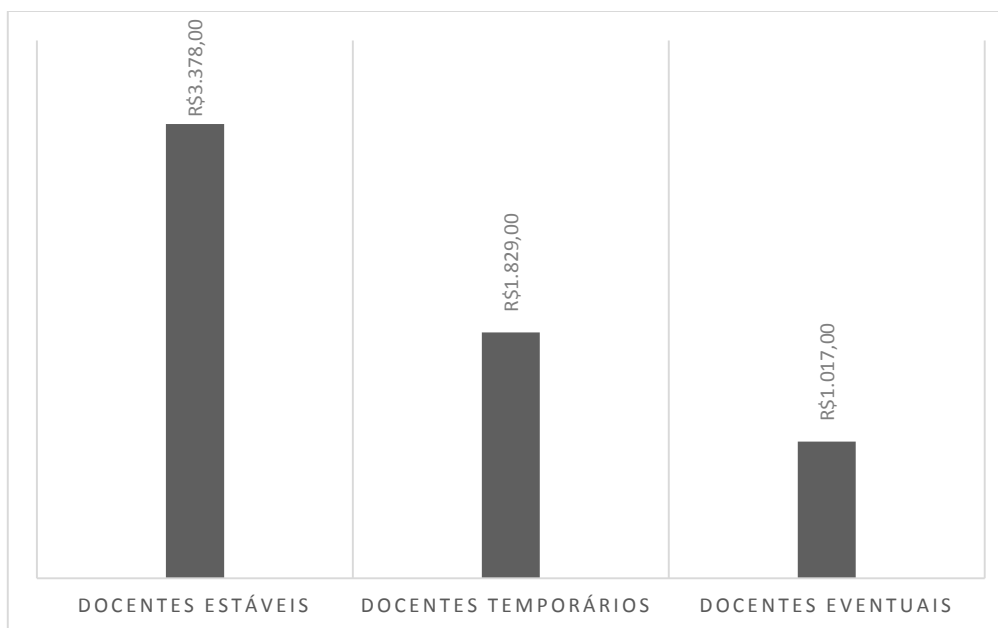
Abordou-se até aqui diversos traços de precariedade da categoria docente da SEESP. Esse exercício, além de ser parte da tarefa de apreender a concretude do trabalho docente, também se justifica por meio da própria premissa desta pesquisa: a de quanto mais precária a condição de trabalho, mais precário será o tempo de não trabalho e a fruição do lazer.

Uma das principais expressões de precariedade pode ser observada na baixa remuneração dos professores da SEESP que, de acordo com Takahachi (2015), chega a ser até 39% menor do que outras categorias que exigem o nível superior. Essa disparidade é ainda maior se considerarmos os professores sem estabilidade empregatícia que permanecem sempre no piso da categoria.

Nesse sentido, dentre todos os professores entrevistados, a remuneração é alvo de críticas, avaliada como insuficiente, não correspondente à formação exigida e inadequada à jornada de trabalho.

⁵³ O anuário das mulheres brasileiras (DIEESE, 2011) mostra que o tempo médio semanal dedicado aos afazeres domésticos é superior entre as mulheres, estas dedicam 21,6 horas por semana aos trabalhos domésticos, enquanto os homens dedicam apenas 9,5 horas (DIEESE, 2011, p 173).

Gráfico 4 - Média da remuneração mensal dos professores voluntários na pesquisa⁵⁴



Fonte: dados da pesquisa

A questão que se coloca sobre o processo de trabalho docente no Estado de São Paulo, para além dos elementos de precariedade já abordados, é como a totalidade do projeto educacional reverbera na associação entre precariedade objetiva e subjetiva. Desse modo, um dos elementos que buscamos captar nas entrevistas foi o sentimento do professor em relação ao seu trabalho, se ele se sente realizado e valorizado com a sua profissão. Constatou-se com isso dois elementos que merecem destaque: o primeiro deles é que os professores afirmaram, sem exceção, gostar de ministrar aulas, entretanto, poucos foram o que sustentaram estar realizados com a profissão. Os dois trechos de entrevistas abaixo, expressam bem este fato.

Eu gosto de ensinar, eu gosto do meu trabalho, eu gosto de dar aula. O problema são as condições estruturais que a escola oferece, e assim, eu penso que pra gente se sentir feliz e valorizado, a gente tem que satisfazer três coisas: uma delas é a gente gostar do que faz, eu gosto do que eu faço. A segunda, a gente precisa ganhar bem financeiramente, e essa está muito aquém do que a gente esperava. E a terceira coisa, acho que a gente tem que se sentir valorizado, eu não me sinto valorizado enquanto professor, então, eu diria que eu não estou feliz e realizado na profissão de professor (Professor 4, 22 de out. de 2015).

Depende da hora, domingo à noite eu sou uma pessoa um pouco menos feliz, sempre! Porque segunda eu vou ter que trabalhar, e quando eu antecipo o

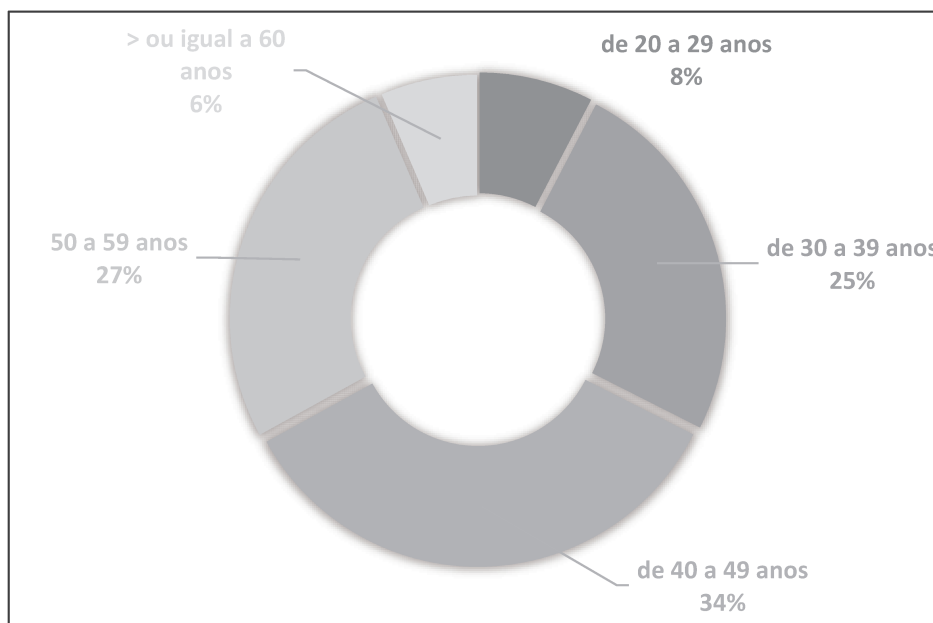
⁵⁴ Para elaboração deste gráfico levou-se em conta o total da remuneração mensal de cada professor, incluso outros trabalhos remunerados, ligados ao exercício da docência em outras redes ou não.

que eu vou vivenciar, algumas pessoas que eu vou encontrar, o esquema que eu vou ter que entrar a semana inteira, eu soffro. Quando eu to lá, com a molecada, aí eu não sou infeliz não, acho que eu sou feliz. Tem momento em que eu não sou: nos intervalos eu sou menos feliz, se eu não consigo ficar num cantinho um pouco mais quieto, se eu tenho que ir pra sala dos professores, por exemplo, eu não gosto... Eu to trabalhando em duas escolas que eu não gosto de jeito nenhum: uma porque ela parece o símbolo maior de tudo que a gente sabe que não funciona na educação pública paulista, sabe? Parece que lá é exponencialmente o pior lugar que eu já fui. Aí na quinta, quando eu tenho que ir pra outra que é pequenininha, organizadinha, que é tudo militarizada, aí eu soffro também. Então depende, eu sou feliz às vezes (Professor 1, 14 de nov. de 2015).

Percebe-se então que um dos poucos momentos em que o professor encontra sentido em seu trabalho é em sua relação pedagógica com o estudante. Ademais, as condições de trabalho na escola colaboram para que o professor se afaste do magistério, principalmente o afastamento do ideal de docência outrora cultivado pelo próprio professor. Além disso, há estudos, como Lapo e Bueno (2003), que apontam o grande número de exoneração e desistências da carreira docente.

Outro aspecto relevante diz respeito à faixa etária do trabalhador docente da SEESP. Apesar de ser extremamente diversificada, conforme podemos observar no gráfico 5, há menor quantidade de professores nas faixas etárias mais jovens, principalmente na faixa entre os 20 e 29 anos, geralmente relacionada ao início da carreira docente.

Gráfico 5 – Faixa etária dos docentes da SEESP (2015)



Fonte: Cadastro funcional da educação 2015 – SEESP. Elaboração própria

O primeiro grupo é formado por trabalhadores que são os primeiros da família a cursarem ensino superior, que já trabalharam ou trabalham em outro local. Este grupo afirma, mesmo com a clareza das condições precárias de trabalho, ter melhores condições de trabalho na escola do que fora dela, e responde que entre a escola e outro trabalho, ficaria com a escola.

O segundo grupo é formado principalmente pelos professores que se originam de famílias com maior renda e cuja carreira docente é o primeiro emprego. Para esses, apesar de afirmarem “gostar” da carreira docente, a mesma não é enxergada como uma perspectiva a longo prazo.

Desde o meu período de formação eu sempre gostei de trabalhar com ensino. Nos períodos de estágio, eu sempre me dedicava bastante. Não teve assim, um motivo muito claro, eu sempre gostei, gosta da metodologia escolar, apesar das dificuldades que é hoje em dia [...] futuramente... Eu tenho estudado, a minha intenção maior é ficar na área de concurso federal, então, eu to estudando pra concurso. É uma coisa a longo prazo, então, por isso, que eu mantenho meu trabalho, mas a minha intenção é seguir um outro caminho. É pessoal, não assim, de como está a educação no Brasil... é também por causa disso, porque acho que seria diferente, a gente se sentiria diferente (Professora 18, 27 de set. de 2015).

As políticas para educação pública no Estado de São Paulo, Bonificação por Resultados, Prova de Mérito, SARESP, Caderno do professor, etc., já discutidas, também influenciam de maneira demasiadamente negativa o sentido e a realização do professor em seu trabalho, e é neste cenário que toda a cobrança do mecanismo de gestão, emprestado do setor privado, se manifesta.

Seguindo a lógica privada, a SEESP está organizada por meio de um organograma no qual o secretário de educação está no topo e o professor está na base. Com isso, a cobrança por metas e resultados percorre toda a extensão deste esquema. A pressão é sentida intensamente pelos trabalhadores docentes.

Peguemos o exemplo de duas dessas políticas que interferem diretamente na remuneração: a prova de mérito e a bonificação de resultados. Ambas têm em sua gênese a perspectiva liberal de ascensão individual, sob a qual, cabe aos professores alcançarem melhores salários. Além de culpabilizar o indivíduo pela não ascensão salarial e na carreira, em uma realidade de remuneração precária, essas políticas deixam um mar de dúvidas, pressões e incertezas sobre o próprio salário.

Eu acho que primeiro não deveria ter bonificação, deveria ser integrado ao salário. Mas, é estranho, às vezes, você acha que vai conseguir e não consegue, e às vezes você acha que não: “essa sala é mais difícil, eles têm mais dificuldades”. Aí chega no outro ano e você acaba conseguindo. É curioso isso, eu sei que não depende só de mim, só da minha matéria, depende de outras matérias, mas, eu acho isso curioso. Às vezes, você tá até contando com o dinheiro. Já cheguei estar no outro dia no mercado com o cartão pra sacar o dinheiro e não ter nada, nada (risos), nem um centavo, e teve ano que eu recebi treze reais (Professora 17, 03 de nov. de 2015).

Grande parte dos professores têm uma visão categórica sobre a bonificação e o mérito, defende que esses recursos deveriam ser igualmente distribuídos em incorporação salarial para toda a categoria, pois há diversos mecanismos que dificultam a realização da prova de mérito, além da própria dificuldade da avaliação, relatada pelos professores:

Na prova do mérito por exemplo, ela foi ficando mais difícil, pelo menos isso é o que dizem os professores né. Ela tem um esquema pronto na resolução que a institui, dizendo que você tem que tirar uma nota cada vez mais alta pra conseguir subir. Só que parece, os depoimentos dos professores que fazem a prova, toda vez eles chegam e dizem: “Nossa, foi mais difícil”. Daí, fico pensando, além de ser mais difícil, porque você tem que tirar uma nota maior quem já tem uma evolução né, a prova tá mais difícil porque ele (Governador) não quer né passar essa grana. Então ele vai fazendo essas coisas: o dia em que ele coloca a prova pra acontecer, foi alguma coisa de feriado. As pessoas tiveram que abrir mão de uma viagem né, os momentos em que a gente pode preparar alguma coisa mais, três, quatro dias seguidos, foi num dia assim. Esse ano ele pôs num domingo depois de um dia letivo. Coloca o professor num sábado na escola, estressa, desgraça a vida da pessoa, e vai fazer a prova no outro dia (Professor 1, 14 de nov. de 2015).

O estabelecimento de metas e o seu não alcance por parte dos docentes e das escolas, são, de acordo com Venco e Rigolon (2014), os responsáveis por um grau de importante descontentamento com a carreira e sentimento de injustiça.

Para Basílio (2010, p.12), “a questão que se coloca é como a situação de emprego – e o processo de obtenção do emprego – na rede paulista de ensino contribui para configurar uma condição docente particular, definida pela precariedade e pela subordinação.” A autora vai identificar que os processos de obtenção do emprego, em virtude dos distintos contratos de trabalhos, desvelam os professores que são colocados em diferentes patamares. Desse modo, além das condições de precariedade objetiva já acentuadas entre os docentes sem estabilidade, observa-se também um processo de intensa precariedade subjetiva.

Venco e Rigolon (2013) demonstram a falta de pertencimento dos profissionais não efetivos nas instituições escolares em que atuam, e atribuem isso à alta rotatividade imposta

pelo vínculo empregatício. “Assim, laços de amizade e de confiança que poderiam vir a fomentar o trabalho coletivo acabam não sendo construídos ou fortalecidos, pois apenas permanecem na mesma escola, de um ano para outro, os professores efetivos” (VENCO e RIGOLON, 2013, p. 07).

O ano de 2015 marcou a incerteza do local de trabalho para 2016, incluindo os professores efetivos, por conta do plano de reorganização das escolas do Estado de São Paulo, manifesto pelo Decreto Nº 61.672/15. Como iniciamos as rodadas de entrevistas logo após o anúncio da reorganização, este assunto impreterivelmente surgiu em diversas entrevistas. Com isso, pudemos constatar a grande sensação de insegurança por parte da totalidade dos professores.

Eu não acho bom não, não me sinto assim desde quando eu era OFA[...]Então, essa reestruturação ele fez em 96, o Mário Covas, já não deu certo. Muita gente assim também ficou desorientada, tanto os alunos, tanto o professor, porque ficou muito distante as escolas, pro professor trabalhar, pro aluno estudar também. Eu lembro que na reestruturação de 1996, eu tive que mudar de escola né, então, tudo isso mexeu comigo, porque a gente já tinha um trabalho todo ali na direção, na coordenação, e ficou mudando um monte de escola... até você se adaptar.... (Professora 16, 27 de set. de 2015).

Todavia, em 05 de dezembro foi publicado o Decreto Nº 61.692/15, que revogou o decreto anterior. A revogação do decreto e a suspensão da reorganização escolar tornaram-se possíveis pelo protagonismo dos estudantes que ocuparam centenas de escolas públicas por todo o Estado, o que demonstra formas de resistência à implementação do projeto de educação do Governo do Estado de São Paulo. Assim, o próximo ponto é dedicado a algumas das manifestações da resistência ao projeto de educação implementado no Estado de São Paulo observados durante nosso trabalho de campo.

3.5 O trabalhador docente resiste

Ao corroborarmos a tese de que a escola não está absolutamente dominada, mas sim, se apresenta como um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos (HYPOLITO, 1991), o primeiro fato que não poderíamos deixar de destacar é que o trabalho de campo ocorreu entre dois agudos processos de resistência: a maior greve dos professores da história da categoria estudada, 92

dias (APEOESP, 2015), e o já citado processo de ocupação das escolas contra a reorganização do ensino no Estado de São Paulo⁵⁵.

Os processos de resistência manifestam-se em resposta à precarização da educação no Estado de São Paulo e conseqüente degradação do trabalho docente. Todavia, as diferentes formas que esses processos assumem entre os professores são tão heterogêneas quanto a própria composição da categoria. Observamos que as contradições inerentes ao processo de trabalho na escola também se evidenciam nas diferentes expressões de aceitação ou resistência por parte dos professores.

Concordamos com Souza (2013), quando afirma que o professor é um trabalhador que transita entre o conformismo e a resistência. Assumir essa categorização, não significa dizer que os professores resistem ou se conformam em absoluto, muito menos que esses elementos existem de forma isolada em um único sujeito, mas sim, que se negam e se completam para formar a complexidade da relação do professor com o seu trabalho.

Decerto, os elementos de resistência se sobressaem ora mais, ora menos, a depender do momento político, das condições objetivas e subjetivas alinhadas ao projeto de vida de cada professor. Nessa lógica, é fundamental ressaltar, como fizemos em toda discussão até aqui, que esses elementos também se materializam de maneira distinta entre os variados contratos de trabalho. Assim, mesmo que os elementos de resistência possam ser identificados em toda categoria, os professores com estabilidade apresentam, indubitavelmente, condições objetivas e subjetivas mais propícias para contrapor o atual projeto educacional da SEESP. Afinal, apesar do direito de greve e a liberdade de organização sindical sejam garantidos a todos os trabalhadores⁵⁶, os professores temporários, além dos diminutos direitos trabalhistas e menores salários, estão sujeitos a maiores pressões por parte da lógica gerencialista imposta à educação no Estado de São Paulo.

De todo modo, podemos colocar que a resistência do trabalho docente se materializa em duas dimensões intrinsecamente relacionadas: em torno de massivos processos de luta social como as greves e as ocupações de escolas; e em elementos no cotidiano de trabalho de cada professor, seja no trabalho ou fora dele, com ações coletivas ou individuais de contestação ao projeto da SEESP.

⁵⁵ Importante ressaltar que durante as entrevistas, por não se tratar do nosso problema de pesquisa, não abordamos diretamente o processo de greve e as ocupações das escolas. Entretanto esses temas, resguardado o tempo de cada um, mostram-se presentes no decorrer do discurso dos trabalhadores docentes.

⁵⁶ O direito à greve é garantido pela Constituição Federal, artigo 9º, e pela Lei nº 7.783/89.

Constatamos que os massivos processos de mobilização, em maior ou menor grau, inclusive pelo já mencionado período de realização do trabalho de campo, estiveram presentes em quase a totalidade dos discursos dos professores. Ademais, vale ressaltar que até o mês de novembro de 2015, período em que se iniciou o processo de ocupação das escolas, os elementos que versaram sobre o processo de greve, deflagrada no primeiro semestre desse mesmo ano, se fizeram presentes em praticamente a totalidade das entrevistas, sendo que, neste ponto, se tornou evidente a mescla entre o conformismo e a resistência do trabalhador docente, visto que, independentemente de ter sido a maior greve da história da categoria, a reivindicação de reajuste salarial não foi alcançada.

Neste cenário, pudemos identificar três principais discursos: os que apontaram o imobilismo da categoria, a presença de rugas entre os professores que realizaram greve e os que não aderiram ao movimento, e os indícios de conformismo. Entretanto, grande parte dos professores, mesmo quando afirmaram não ter feito greve pelos mais diversos motivos, transpareceram o descontentamento com a realidade da educação na SEESP e a necessidade de mudanças em seu processo de trabalho. Nesse sentido o trecho da entrevista abaixo demonstra bem essa constatação.

Teve greve, dessa vez eu não fiz, eu não fiz nada pra mudar, não movi um dedo pra que isso não acontecesse, mas eu acredito que quando nós acordarmos, aí nós vamos fazer algo e mudar, do jeito que tá não dá pra ficar (Professora 24, 28 de out. de 2015).

Entretanto, quando se iniciou o processo de ocupação das escolas, esse se tornou, evidentemente, o principal elemento nos discursos permeados pela resistência, inclusive, encontramos indícios de que os professores apresentaram retórica mais afinada com a resistência do que com a conformidade.

Frisamos essa característica, pois identificamos que muitos dos docentes voluntários na pesquisa demonstraram entusiasmo com as ocupações e com a possibilidade (que se mostrou verdadeira) de fazer retroceder a reorganização escolar proposta pela SEESP. Ao mesmo tempo, uma parcela importante dos professores mencionou incentivar a organização dos estudantes, fato que também se caracteriza como um processo de resistência ao atual processo de trabalho na escola⁵⁷.

⁵⁷ Realizamos um total de 12 entrevistas após o mês de novembro. A cidade de Campinas teve um total de dez escolas ocupadas. Dentre as 13 escolas em que houve professores voluntários, duas passaram por processo de ocupação, sendo que, em apenas uma dessas escolas realizamos entrevistas com professores após a deflagração desse processo.

[...] eu sou a favor dessas ocupações, porque acho essa reorganização, da forma como ela foi feita, ninguém foi consultado, nem diretores, nem professores, alunos, comunidade, conselhos estaduais, conselhos municipais, ninguém foi consultado sabe? Sabe do que mais, eu acho que os alunos têm mais é que entrar na escola mesmo, até digo isso pra eles (Professora 15, 02 de dez. de 2015).

Em relação aos processos de resistência que se manifestam no cotidiano dos professores, podemos dizer que se configuram em uma mescla das inter-relações permeadas pela esfera pública (trabalho) e a esfera da vida privada (tempo de não trabalho e suas diversas manifestações). Para fins de exposição, as apreensões do trabalho de campo relacionadas a essa forma de resistência serão discutidas em duas sessões separadas, mas que, de todo modo, estão intrinsecamente relacionadas.

Neste subcapítulo discutiremos a resistência cotidiana relacionada ao trabalho no interior da escola. No próximo capítulo, dedicado às discussões sobre o tempo de não trabalho e o fenômeno do lazer entre os professores, abordaremos as formas de resistência à prescrição do trabalho que permeiam a fronteira entre as esferas da vida privada e a pública dessa categoria, pois constatamos que essa forma específica de resistência impacta profundamente esse tempo e fenômeno social.

O primeiro fato a ser destacado em relação às formas de resistência cotidiana na esfera pública, está associado ao próprio ato de permanência no magistério. Afinal, notamos que em maior ou menor grau, os professores encaram sua profissão como um projeto de vida. Para Souza (2013), embora em alguns casos, o trabalho de professor seja um refúgio contra o desemprego, a permanência na docência nas escolas públicas é reafirmada pelo sentimento de que se trata de um trabalho relevante para a formação das novas gerações. O relato abaixo foi o mais emblemático nesse sentido.

A escolha foi por uma visão de sociedade, de que a possibilidade de ter uma mudança social é com consciência, e consciência se faz com reflexão, discussão, troca, e, pelo menos da minha infância, o principal espaço onde eu tinha essas trocas era na escola... (Professor 14, 12 de nov. de 2015).

Outros aspectos se manifestaram em relação à permanência na docência como um ato de resistência. A despeito das já apontadas condições precárias e frustrações relacionadas ao trabalho docente, dentre os 29 trabalhadores pesquisados, 24 afirmaram que não abandonariam a docência por outro emprego não relacionado à área, precisamente por

motivações que corroboram a argumentação de que esse é um trabalho relevante para a sociedade.

Além da resistência na docência em si, há outros dois aspectos apreendidos que merecem destaque: a resistência em relação à prova de mérito e ao SARESP.

Em relação à prova de mérito, encontramos professores que decidem por não participar de tal mecanismo, mesmo que para isso as já precárias condições de ascensão na carreira sejam ainda mais diminuídas.

Não conseguiria fazer uma prova do mérito, então, nunca me inscrevi pra isso e não vou me inscrever. Mas, sofro pressão pra fazer, inclusive familiar, existe uma pressão né, se me deram esse caminho e esse é o caminho que tá posto, um dos caminhos, pra eu ter um aumento salarial, já que não tem, nem reajuste ele faz né, então, mas eu não vou fazer e eu nunca fiz. Por que? Bom, porque o princípio meritocrático é algo que não me interessa, ainda mais sobre esse viés. [...] Não tenho nenhum acordo com esse tipo de política (Professor 1, 14 de nov. de 2015).

Simultaneamente, encontramos professores que se resignam à realização dessa prova como forma de alcançar melhores condições salariais e com isso permanecer no magistério. Não que esses professores sejam complacentes com a prova de mérito, como já afirmamos, quase a totalidade dos docentes demonstraram ser contrários a esse método, todavia, justificam-se afirmando que realizam a prova mas continuam lutando contra ela.

Ao cotejarmos os discursos sobre o SARESP as contradições se manifestaram de forma mais acentuada do que em relação à prova do mérito, pois, esse sistema de avaliação é um dos “carros chefes” das políticas públicas para a educação no Estado de São Paulo, de modo que a prescrição do trabalho, a bonificação por resultados, a formação do IDESP, entre outras, estão diretamente vinculadas a ele.

Desse modo, diferentemente da prova do mérito, a participação nesse sistema de avaliação não está sob o domínio do professor, o que torna o processo de resistência muito mais complexo. Ao mesmo tempo, apesar da maioria dos professores tecerem críticas ao SARESP, essas são mais difusas e menos consensuais do que as críticas relacionadas à prova de mérito.

Podemos afirmar então, que as duas caracterizações que perpassam os trabalhadores docentes, os que resistem e os que se conformam, são as que melhor expressam a complexidade que assume o SARESP para o processo de trabalho docente. Os dois trechos de entrevistas abaixo, apesar de serem os extremos dessas duas caracterizações, ajudam a ilustrar esse processo.

Enquanto a escola vem falar para o aluno ir prestar o SARESP, a gente, na boca pequena, fala o contrário, sabe? Por exemplo, o terceiro ano desse ano, vai ser uma catástrofe na minha escola, que é uma sala que já entendeu um monte de coisa, e aí, eles não vão, não vão! Eles tão muito mais dedicados aos vestibulares, tão fazendo os simulados deles por aí, agora SARESP, é algo que não está na cabeça deles, então, são dias que eles vão faltar (Professor 01, 14 de novembro de 2015).

Pra ser sincera, eu vejo muita gente reclamando, mas eu acho que a gente tem os livros didáticos que a gente usa, tem aqueles cadernos do aluno, só que assim, um professor trabalha bastante, daí vai depender do aluno... (Professora 21, 28 de outubro de 2015).

Essa caracterização é importante, pois servirá de orientação para o debate que realizaremos sobre a intensificação do trabalho docente e também em relação às resistências que se manifestam na vida privada do trabalhador docente, no seu tempo e espaço de não trabalho e no fenômeno do lazer.

4 AS CONCRETAS MANIFESTAÇÕES DO TEMPO DE NÃO TRABALHO E LAZER ENTRE OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Este capítulo tratará das diversas objetivações do tempo de não trabalho e das práticas de lazer dos trabalhadores docentes – com a compreensão de que o fenômeno do lazer é uma das possibilidades de exteriorização da natureza humana no tempo de não trabalho. Entretanto, em primeiro lugar, vale explicitar qual concepção de tempo de não trabalho que permeia este estudo.

Para Harvey (2013), o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana e as diferentes formas que a humanidade tem de lidar com o tempo, seja do ponto de vista histórico ou antropológico, são frutos de uma construção social, com significados e objetivos atribuídos pelo processo material.

Dada a plasticidade da categoria analítica tempo, podemos afirmar que diferentes formas de organização societal apresentam diferentes formas de organização do tempo social. Para Marcassa (2002), em sociedades pré-capitalistas, não é possível identificar uma fragmentação rígida da relação humana com o tempo e das atividades nele desenvolvidas. Em razão do desenvolvimento do capitalismo e do modo de vida urbano-industrial, se estabeleceram dicotomias entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho, remanescendo a este último a incumbência dos aspectos da vida humana que não foram incorporados ao processo produtivo.

Nesta mesma linha, de acordo com Thompson (2013), existem relações intrínsecas entre as diferentes situações de trabalho e as diferentes noções de tempo. O tempo de não trabalho, no período anterior à revolução industrial, por exemplo, não era condicionado ao tempo de trabalho, já que era o próprio trabalhador quem determinava seus afazeres, de modo que tal relação poderia se dar por qualquer interação do ser humano com o meio a sua volta⁵⁸.

Ainda para Thompson (2013), foram as condições materiais oriundas do processo de consolidação da revolução industrial que levaram a mudanças no imaginário da classe trabalhadora sobre o tempo e na forma de lidar com ele. Algumas transformações nos costumes e na cultura foram essenciais para essas mudanças, entre elas: as diretrizes das igrejas

⁵⁸ “O momento de trabalho sempre alternava momentos de atividade intensa e de ociosidade quando os homens detinham o controle de sua vida produtiva. (O padrão persiste ainda hoje entre os autônomos – artistas, escritores, pequenos agricultores e talvez até estudantes).” (THOMPSON, 2013, p.282).

metodistas, as novas condições de desenvolvimento econômico engendradas pela maquinaria, e mesmo a instituição escolar, que passou a operar segunda a lógica do capital.

De acordo com uma perspectiva materialista, em diferentes momentos históricos e sociais, as relações humanas com o tempo se manifestam de diferentes formas, “as concepções do tempo são criadas através de processos materiais de produção na sociedade.” (PADILHA, 2000, p. 50).

Nesta teia de relações, faz-se importante ressaltar que na sociedade capitalista, é a partir do estranhamento/alienação do trabalho que se realiza o processo de valorização da mercadoria e através deste mecanismo que o capitalista obtém o mais-valor⁵⁹. Ademais, segundo Marx (2013, p.263), “ele [o capitalista] quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor.”

Neste cenário, se tomássemos como certo que o único determinante para a duração do tempo de trabalho fosse o ímpeto capitalista pela geração de mais-valor, a existência humana seria reduzida ao tempo em que se realiza o trabalho estranhado. Todavia, tanto os processos de luta travados pela classe trabalhadora, como as próprias necessidades da natureza humana, colocam a indispensabilidade de um tempo de não trabalho. O próprio Marx (2013) alerta para essa questão quando discute a jornada de trabalho.

A jornada de trabalho possui um limite máximo, não podendo ser prolongada para além de certo limite. [...] Durante uma parte do dia, essa força [de trabalho] tem de descansar, dormir, durante outra parte do dia, a pessoa tem de satisfazer outras necessidades físicas, como alimentar-se, limpar-se, vestir-se, etc. [...] O trabalhador precisa de tempo para satisfazer as necessidades intelectuais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral de cultura de uma dada época (MARX, 2013, p.306).

Logo, no atual modelo de sociedade, se os seres humanos têm um tempo de trabalho estranhado, delimitado pela empresa capitalista, também têm, por certo, um período de tempo de não trabalho. Acerca desta discussão, no Brasil, diversos foram os conceitos de tempo utilizados na tentativa de descrever a parcela de tempo fora do trabalho formal, no qual o lazer ocorre: tempo livre, tempo disponível, tempo conquistado, tempo livre de trabalho, tempo de não trabalho, etc. (GOMES, 2004). Apesar dos diversos conceitos, centraremos esta breve

⁵⁹ O mais-valor resulta de um excedente quantitativo de trabalho apropriado pelo capitalista em detrimento do trabalhador. Segundo Marx (2013), “O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo” (p.390).

discussão sobre o conceito de *tempo livre*, sem dúvida, o mais difundido, e sobre o conceito de *tempo de não trabalho*, com o qual, autores que compartilhamos nosso referencial teórico se valem com maior frequência.

Essas diferentes expressões que delimitam a parcela de tempo fora do trabalho não se resumem em controvérsias semânticas, afinal, o conceito de tempo carrega consigo uma concepção de mundo, de trabalho e da relação humana com a parcela de tempo em questão, incluindo o fenômeno do lazer. Para autores como Dumazedier (2008) e Camargo (1992), por exemplo, o lazer é realizado em um tempo livre no qual os indivíduos podem entregar-se, de espontânea vontade, ao divertimento, descanso e exercício de sua livre capacidade criadora.

Vamos de encontro à concepção desses autores, e concordamos com Mascarenhas (2003, p.16), quando afirma que: “a definição de tempo livre não pode estar baseada na opção de escolha ou livre iniciativa, no voluntarismo ou no espontaneísmo, muito menos no prazer ou desejo individualista contido na possibilidade de cada um fazer o que quer”. Até porque, na sociedade das mercadorias, tudo, incluindo a força de trabalho humana e o próprio tempo, pode ser comercializado. Como coloca Thompson (2013, p.298): “na sociedade capitalista madura, todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado; é uma ofensa que a força de trabalho meramente ‘passe o tempo’”.

Também é importante ponderar que, se a categoria trabalho é uma dimensão totalizante e central para o ser humano e para a vida em sociedade, não se torna possível a existência de qualquer ação autônoma e independente do trabalho. Dessa forma, nenhum aspecto da natureza humana se manifestaria se estivéssemos “livres” do trabalho.

Compreendemos então, que o *tempo de não trabalho* corresponde ao período no qual os seres humanos não realizam o trabalho abstrato estranhado, destarte essa é a expressão que melhor sintetiza a concepção da parcela de tempo fora do trabalho presente neste estudo, ou seja, o tempo em que os seres humanos não estranham sua força de trabalho a outrem: o tempo de não trabalho estranhado, ou simplesmente *tempo de não trabalho*.

Delimitado este conceito, o intento dos próximos trechos será o de expor e analisar esta parcela de tempo e o fenômeno do lazer entre os trabalhadores docentes. Para essa tarefa, levaremos em consideração a questão de gênero, as condições de precariedade objetiva e subjetiva e os elementos de resistência dos professores ao atual modelo de educação da SEESP. Também realizaremos dois movimentos, não necessariamente lineares: analisaremos as constatações relativas ao tempo de não trabalho e lazer encontradas em toda categoria estudada

e, sempre que necessário, pontuaremos os elementos destoantes entre os diferentes contratos empregatícios.

4.1 O avançar do trabalho sobre o não trabalho

A análise do tempo de não trabalho dos professores da SEESP levou em conta a intrínseca relação que este guarda com o tempo de trabalho, inclusive com os processos de degradação e intensificação que reverberam do mundo do trabalho para a educação e o trabalho docente.

A jornada de trabalho remunerada do professor é extremamente heterogênea e apresenta diversas possibilidades de composição. A categoria dos efetivos na SEESP tem o direito de escolher a jornada de trabalho de acordo com as possibilidades mostradas no quadro 4⁶⁰. Já os professores categoria “F” e os professores temporários categoria “O”, a compõem de acordo com a disponibilidade de aulas/classes nos períodos de atribuição. Os professores eventuais categoria “V”, como já mencionado, não compõem jornada de trabalho, mas sim, “fazem plantão” nas escolas para substituir eventuais ausências das outras categorias docentes.

Quadro 5 – Jornadas de trabalho docente

	Atividades com alunos	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola	Aulas de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha
Jornada Integral	33	3	4
Jornada Básica	25	2	3
Jornada Inicial	20	2	2
Jornada Reduzida	10	2	0

Decreto nº 55.078/09, Decreto nº 59.448/13 e Resolução SE 75/13 – Elaboração própria.

Em primeiro lugar, é necessário fazer um “acerto de contas” com dois pressupostos que acompanharam a construção deste estudo em momentos que precederam a execução do trabalho de campo. O primeiro deles considerava que os professores sem estabilidade empregatícia teriam maior jornada de trabalho, para isso, baseava-se no fato da já constatada menor remuneração desses trabalhadores; o segundo, diretamente vinculado ao primeiro, supunha que os professores temporários transitarium em mais escolas se comparados aos

⁶⁰ Além da jornada fixa, que o professor efetivo pode optar por ampliar ou reduzir todos os anos, no início do ano letivo, antes que as aulas/classes sejam colocadas para atribuição dos professores categorias “F” e “O”, os professores efetivos podem complementar sua jornada de trabalho.

professores com estabilidade. Entretanto, constataram-se condições que não corroboraram as ideias iniciais. A jornada dos trabalhadores estáveis mostrou-se composta por um número maior de horas semanais; além disso, averiguou-se que comumente as diferentes categorias docentes atribuem aulas em mais de uma escola (exceto a “V”⁶¹), e que as variáveis para essa condição dependem mais da localidade, tamanho da escola (número de alunos e classes), tempo de serviço do professor e da disciplina ministrada, do que da estabilidade ou falta de estabilidade empregatícia.

A observação de que os professores estáveis têm em média uma jornada semanal maior do que os professores intermitentes (vide quadro 6), mesmo que em alguns casos esses últimos exerçam atividade remunerada fora do magistério⁶², pode ser explicada como consequência direta da já citada possibilidade de acúmulo de cargos permitido apenas aos professores com estabilidade.

Quadro 6 – Média da quantidade de horas de trabalho semanal declaradas

Professores Estáveis	Professores Temporários	Professores Eventuais
45 horas	27 horas	20 horas

Fonte: dados da pesquisa

Indubitavelmente, a principal motivação para o acúmulo de cargos está relacionada à (baixa) remuneração. Os professores no Estado de São Paulo que acumulam cargos resignam-se a extensas jornadas de trabalho com o objetivo de garantir a subsistência própria ou da família, como também, na tentativa de equiparar sua remuneração a de outras categorias profissionais que exigem o ensino superior. Trazemos abaixo o exemplo de um dos professores entrevistados que acumula dois cargos efetivos. Este professor declarou jornada de 62 horas semanais e seu diário sobre os usos do tempo mostrou 73,5 horas trabalhadas em uma semana típica.

Eu tenho dois cargos como uma forma de complementar a renda, por isso que ela [a jornada] é extensa. A grande maioria dos professores, como forma de complementar o orçamento acabam buscando outras escolas, outros locais (Professor 22, 11 de nov. de 2015).

⁶¹ No caso do professores categoria “V” pesquisados, realizam plantão em uma mesma escola perto de suas residências.

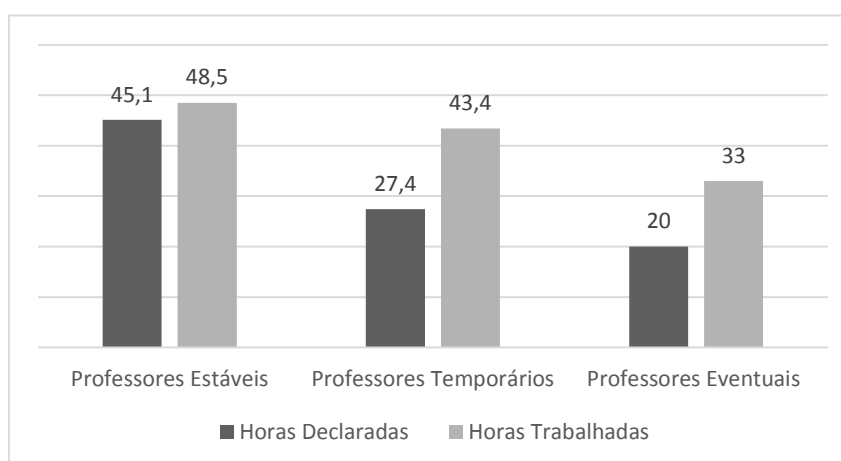
⁶² A parca remuneração traz como reflexo a realidade já colocada do acúmulo de cargos na própria rede, mas também, no caso de alguns professores intermitentes, a manutenção de outros vínculos empregatícios. Dentre os 15 professores intermitentes voluntários na pesquisa, três mantêm outra atividade remunerada além do magistério.

O acúmulo de cargos, que é direito apenas dos professores estáveis, é o que também caracteriza o trânsito e a atribuição de aulas em mais de uma escola. Afinal, para se completar uma jornada de cerca de 50 aulas semanais, se faz quase sempre necessário trabalhar em distintas unidades escolares, assemelhando-se assim à dinâmica de trabalho dos temporários.

As aferições acima possibilitam dizer que os professores instáveis têm mais tempo de não trabalho? De forma alguma. Em primeiro lugar, porque abordamos até agora apenas o tempo dedicado à jornada de trabalho, de forma que ainda cabe à “classe-que-vive-do-trabalho”, em graus variados, outras formas de trabalho como, por exemplo, o tempo necessário ao transporte para o trabalho, cuidados relacionados à reprodução da vida humana - como o trabalho doméstico não remunerado e os cuidados com os filhos, trabalhos delegados majoritariamente às mulheres -, a hora de estudo formal (grande entre os professores temporários e eventuais que ainda cursam o ensino superior)⁶³. Ademais, o tempo de não trabalho é permeado por outros elementos: cuidados pessoais, alimentação, horas de sono, além é claro do lazer.

Ainda em relação às horas de trabalho, observamos dissensos entre os discursos presentes nas entrevistas e a quantidade de horas de trabalho relatadas nos usos do tempo, ou seja, as horas declaradas de trabalho e as horas efetivamente trabalhadas são diferentes, como sistematizado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Horas de trabalho declaradas e quantidade de horas trabalhadas



Fonte: dados da pesquisa

⁶³ Apesar de não termos quantificado as horas de estudo como período de trabalho, temos o entendimento que tanto o período da vida escolar como o ensino superior, guardadas as devidas particularidades, constituem-se como trabalho, não só pelo fato da educação ser uma preparação para o mundo do trabalho, mas também porque este tempo é uma das materializações da natureza humana sob a forma de trabalho intelectual.

A jornada de trabalho dos professores que atribuem aula/classe, sejam os efetivos, categoria “F” ou temporários, é composta por uma parcela de tempo destinada ao trabalho pedagógico coletivo ou individual, um período previsto para a preparação das aulas. Entretanto, é unânime o discurso da insuficiência de horas de trabalho remuneradas para essa finalidade. Vejamos a resposta de uma das professoras quando indagada se faz parte de sua rotina preparar aula ou realizar qualquer tipo de trabalho em casa.

Muito, muito, se você não levar trabalho pra casa, você não consegue desenvolver as suas atividades. Assim, o Estado prevê que parte do serviço seja feito em casa, só que isso não é suficiente, porque... claro que um professor que tenha mais tempo, planeja a aula mais rápido do que eu planejo, só que no meu caso, tem uma quantidade de horas fora do período que a gente cumpre na escola, esse trabalho que a gente leva pra casa é muito maior que as horas que ele prevê (Professora 05, 12 de nov. de 2015).

A quantidade de horas dedicadas à preparação de atividades pedagógicas por parte de cada trabalhador docente é fruto de diversas determinações: período letivo, tempo de magistério, disciplina ministrada, etc. Entretanto, constatamos que quase a totalidade dos docentes, mesmo que não afirmem isso, dedicam mais horas do que são remunerados para a elaboração de tais atividades⁶⁴. O caso dos professores eventuais é ainda mais emblemático, pois é inegável que o trabalho não remunerado ocupa parcela importante de sua rotina de trabalho, já que nem o mínimo de horas para preparação das atividades didáticas lhe é assegurado.

A atual duração da jornada de trabalho docente está diretamente ligada ao processo de intensificação do trabalho. Dal Rosso (2008, p.23) chama de intensificação do trabalho “os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho”.

Os elementos precursores do avançar do tempo de trabalho sobre o tempo de não trabalho docente decorrem do projeto de educação da SEESP debatidos no capítulo anterior,

⁶⁴ Há uma disputa entre o movimento docente e o governo do estado de São Paulo em relação à lei federal 11.738/08, conhecida como “lei do piso”, que institui o limite máximo de 2/3 da jornada de trabalho docente em atividades com os educandos. A SEESP, por meio da Resolução SE 08/12, realiza o somatório das aulas de trabalho docente e estabelece a jornada apresentada no quadro 4, entretanto, ignora o entendimento histórico de “hora-aula”, contabilizando apenas os cinquenta minutos em que o professor permanece com os educandos. O sindicato dos professores reivindica outra interpretação da lei do piso (APEOESP, 2012a; 2012b), o que garantiria maior tempo de trabalho remunerado para a elaboração das atividades didáticas.

que abarca entre outros elementos: a prescrição do trabalho, os instrumentos de avaliação, a criação de índices, todos esses capitaneados pelos mecanismos de gestão emprestados do setor privado.⁶⁵

Podemos dizer que essas políticas intensificam o trabalho docente na medida em que as metas estabelecidas prescrevem trabalhos que visam o cumprimento dessas próprias metas e operacionalizam uma cobrança sistemática por meio dos mecanismos de gestão. A realidade é que dentre os professores pesquisados, parcela considerável pensa constantemente no trabalho e se sentem cobrados em relação às metas.

O quadro abaixo sintetiza a análise das entrevistas nos pontos em que pudemos apreender os sinais do processo de intensificação do trabalho, de modo que, os diálogos que serviram como mote para essas constatações foram os que comparavam a jornada declarada com a jornada real de trabalho.

Quadro 7 – Síntese da análise das entrevistas (questões relativas à intensidade do trabalho)

Pergunta	Afirmações Positivas
Acumula Cargo (14 professores estáveis)	18 de 29 Professores
Considera sua jornada de trabalho extensa	21 de 29 Professores
Pensa no trabalho quando está fora dele	26 de 29 Professores
Realiza trabalho aos finais de semana	21 de 29 Professores
Sente-se cobrado em relação às metas do SARESP	25 de 29 Professores

Fonte: Dados da Pesquisa

Ademais, o SARESP caracterizou-se como o elemento que permeou incessantemente o discurso dos trabalhadores docentes em relação a intensificação do trabalho. Ao voltarmos à categorização que permeia o trabalho docente – a de resistência e conformismo – pudemos observar que esse sistema de avaliação é parte constante do pensamento do trabalhador docente em relação ao seu trabalho. Os professores sentem-se pressionados a se

⁶⁵ Em consonância com esse projeto, a Resolução SE 02/2016 estabeleceu as diretrizes para a formação de classes de alunos nas unidades escolares e ampliou o número máximo de alunos permitido por sala em cada ciclo de ensino, ou seja, estabeleceu, entre outras consequências, uma intensificação do trabalho docente. No ensino médio, haverá a possibilidade de abertura de salas de até 44 alunos, 38 no ciclo II e 33 no ciclo I.

valer do trabalho prescrito para preparar conteúdos que busquem atingir os índices do SARESP⁶⁶. Mas, pode um trabalho prescrito ser mais intenso? Sim, na medida em que busca alienar do professor o seu “saber fazer” e capturar a subjetividade do trabalho docente por meio da lógica gerencialista, que opera na tentativa da captura e utilização do intelecto docente para fazer valer os índices e metas.

Perguntada se o SARESP interfere na sua dinâmica de trabalho, a resposta de uma das professoras entrevistadas foi a seguinte:

Interfere muito, por causa da cobrança que a gente sofre, não só da coordenação, mas do restante da escola. Como eu posso atribuir uma responsabilidade dessa a mim? (Risos indignados) Isso é um absurdo! E, ele é puramente financeiro. Eu já cheguei escutar professor falando que você tem que treinar o aluno pro SARESP, imprimir as provas dos anos anteriores e ficar aplicando, e no mês anterior do SARESP, novembro, é praticamente isso que faz, tem vários simulados pros alunos (Professora 05, 05 de nov. de 2015).

Por outro lado, dialogamos com professores que afirmaram que o SARESP não interfere na sua dinâmica de trabalho. Não obstante, esses mesmos professores declararam que elaboram conteúdos baseados na proposta curricular do estado de São Paulo, que se sentem pressionados pela equipe gestora a alcançar o índice estipulado pela SEESP e que preparam aulas voltadas para esse mesmo sistema de avaliação. Esse fato evidencia que, de uma maneira ou de outra, o SARESP interfere na dinâmica das aulas.

Desse modo, diferentemente da falta de homogeneidade na resistência e no conformismo ao SARESP, a intensificação do trabalho, decorrente dessa política, abarca toda a categoria. Afinal, as escolas da SEESP estão organizadas para fazer valer o atual projeto de educação.

Ao abarcar toda a categoria, vale ressaltar que a cobrança pelas metas do SARESP atinge, inclusive, os professores eventuais. Presenciamos relatos que afirmaram que, com a proximidade do SARESP, esses professores recebem orientação para que suas aulas abordem a temática dessa avaliação. Ainda há o agravante de que, no caso desses professores, cada dia de plantão na escola é uma incógnita. Assim, os professores eventuais se sentem pressionados a preparar uma grande variedade de aulas diferentes, de acordo com cada conteúdo, como no caso do professor abaixo, quando perguntado se tem o hábito de preparar aula todos os dias:

⁶⁶ Os professores que mostraram mais indícios da intensificação do trabalho foram os que ministram as disciplinas de português e matemática, conteúdos prioritários no SARESP.

Com certeza, porque tem que estudar outros assuntos, então, na medida que eu vou descobrindo outros assuntos de interesses deles, ou coisas que eu sei que vão ser de curiosidade e vão atrair a atenção, eu busco conhecer, estudar, sistematizar o conhecimento sobre aquela área pra poder aplicar na aula (Professor 14, 12 de nov. de 2015).

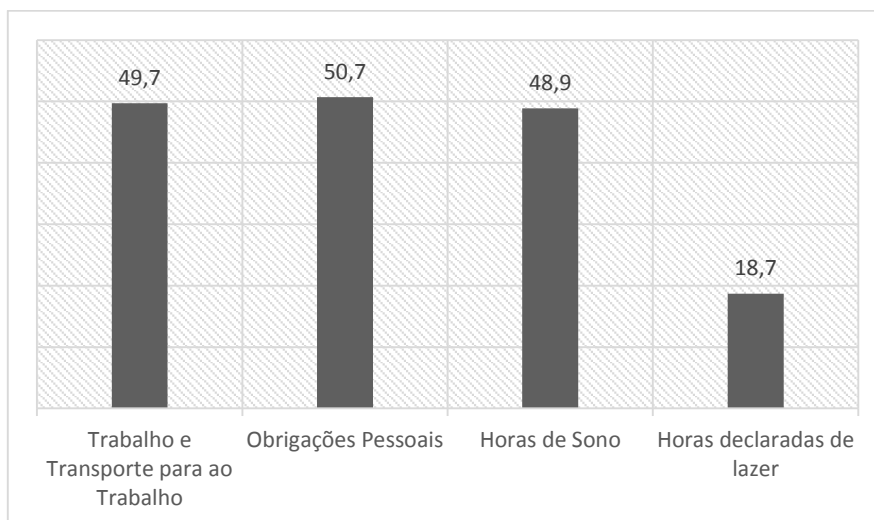
Em suma, ao levarmos em conta a duração, a cobrança pelos índices e consequente intensidade do trabalho docente na SEESP, é possível aferir um claro avançar do tempo de trabalho sobre o tempo de não trabalho, o que impreterivelmente interfere nas práticas e vivências materializadas nessa parcela de tempo.

4.2 Mais trabalho, menos lazer

Abordaremos neste item, as complexas manifestações do fenômeno do lazer entre os trabalhadores docentes da SEESP. Traremos a síntese das análises dos usos do tempo e das entrevistas, os relatos, as principais práticas, o tempo dedicado a elas, além da avaliação dos próprios professores sobre suas práticas de lazer.

Ao analisarmos a duração da jornada de trabalho dos professores, a primeira aferição lógica reside no fato de que resta pouco tempo de não trabalho para ser fruído e vivenciado sob a forma lazer. Ademais, se levarmos em conta que essa parcela de tempo, o intelecto e a força física dos trabalhadores são finitos, quanto mais intensa a jornada de trabalho, mais intenso também será o impacto sobre o lazer.

Gráfico 7 – Usos do tempo em uma semana típica de trabalho (em horas)



Fonte: Dados da pesquisa

Ao apresentarmos as especificidades do lazer dos docentes, há duas constatações que merecem destaques: a primeira delas é que há um grupo com excessiva jornada de trabalho⁶⁷, independente da forma de contrato, que afirma vivenciar atividades de lazer em uma parcela de tempo extremamente reduzida, ou mesmo não ter lazer (voltaremos a esse grupo mais a frente); a segunda constatação, manifestada em praticamente a totalidade das entrevistas, diz respeito à maneira sucinta com a qual os professores discorreram sobre suas práticas e vivências de lazer.

Intrigante ressaltar que essa constatação generalizou-se independentemente do local da entrevista ser interno ou externo à escola, da ordem das questões e mesmo da abordagem. A conversa sobre as concretudes do trabalho sempre tomou a maior parcela do tempo e se desenvolveu com maior naturalidade do que as questões relativas às práticas de lazer e sobre o tempo de não trabalho.

Eximindo o risco de sermos redundantes, sugerimos que a própria jornada de trabalho é um dos fatores que acarretam a constatação acima. Destarte, apesar da progressiva precarização e degradação do seu trabalho, o fato do professor ser extremamente comprometido com o magistério é uma das causas de o trabalho ocupar a maior parte do seu discurso.

Para Souza (2008), o ato de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo, toma conta da esfera produtiva e da esfera privada dos professores. Os entrevistados não apontaram que *estão* na condição de professor, o que poderia indicar uma situação transitória⁶⁸, mas sim, que *são* professores, que a sua profissão faz parte integral de sua dinâmica de vida – o professor resiste no magistério.

Dentro da noção de que o trabalho permeia todas as dimensões da vida do professor, a característica central das vivências de lazer observadas baseia-se no fato de que muitas são tangenciadas pela profissão. Queremos dizer com isso, que identificamos indícios de que o professor pensa e vivencia o lazer na perspectiva da sua prática pedagógica.

Na elaboração do quadro 8, usamos como critério as respostas que demonstraram a escolha dessas atividades de lazer com regularidade. De todo o modo, é patente afirmar que praticamente todos os voluntários da pesquisa, com maior ou menor frequência, afirmaram já terem realizado o direcionamento dessas atividades tendo em vista a carreira docente.

⁶⁷ Consideramos aqui como jornada excessiva, a de qualquer trabalhador docente que exercesse acima de 44 horas semanais de trabalho.

⁶⁸ Aqui excetuamos uma das parcelas dos professores jovens que afirmaram buscar outra profissão.

Quadro 8 – Síntese da análise das entrevistas (questões relativas à escolha de atividades de lazer)

Conteúdo	Afirmações Positivas
Escolhe filmes que possam ter relação com seu trabalho	19 de 29 Professores
Opta por livros que têm relação com a sua carreira docente	26 de 29 Professores
Baseia a leitura de revistas e jornais tendo em vista a profissão	27 de 29 Professores

Fonte: Dados da Pesquisa

Todavia, não se pode afirmar que a totalidade das opções de lazer dos professores está relacionada à sua prática pedagógica. Pelo contrário, sendo fiéis à tese de que o lazer é perpassado por relações de hegemonia e fruto de múltiplas determinações, decerto que as práticas de lazer não são homogêneas.

Produzimos uma nuvem de palavras para demonstrar as práticas de lazer relatadas pelos professores. Nesta, o tamanho das palavras serve para expressar a frequência das atividades, ou seja, quanto mais horas semanais dedicadas a uma prática de lazer, maior é a fonte utilizada na expressão linguística que a sintetiza.

Figura 1 – Nuvem de palavras (práticas de lazer)



Fonte: Dados da Pesquisa⁶⁹

⁶⁹ Para a confecção dessa imagem levamos em conta as atividades descritas nos diários sobre os usos do tempo confrontadas com as entrevistas.

A síntese apresentada na imagem 1 demonstra a totalidade das palavras chave, nas quais se enquadraram as atividades de lazer dos trabalhadores docentes. Se levarmos em conta que foram 29 docentes participantes da pesquisa, nota-se que há pouca variabilidade de práticas de lazer. Em nossa leitura, tanto a pequena variedade, quanto a demasiada concentração em algumas práticas, também é um dos motivos que ajudam a elucidar a maneira concisa com a qual os professores abordaram esse fenômeno.

Vale ressaltar que as técnicas de pesquisa aqui utilizadas não permitem uma quantificação exata de todas as atividades de lazer, até porque, o nosso objetivo não é a quantificação das atividades, mas como colocado, a apreensão desse fenômeno por parte dos professores. Se, ao falar do lazer fruído, os professores foram concisos – mesmo não se equiparando ao desenrolar das entrevistas nos trechos relativos ao trabalho –, tiveram mais a falar sobre suas vontades, desejos e planejamentos relacionados ao tempo de não trabalho e ao lazer.

Nesse sentido, as principais aferições são as que correspondem ao período de férias, período em que a técnica dos usos do tempo, por termos objetivado uma semana típica de trabalho, não poderia trazer indício algum. Assim, foi a partir das entrevistas que pudemos apreender alguns dos aspectos dessa parcela de tempo.

Os professores anseiam pelas férias por três motivos principais: poder descansar, viajar (majoritariamente para o litoral ou casa de parentes) e “esquecer o trabalho”. Entretanto, apesar dessa última afirmação, a análise das entrevistas não demonstra que conseguem “esquecer o trabalho”, constatação que corrobora a defesa de que a carreira docente faz parte integral de sua dinâmica de vida, vide o diálogo abaixo.

Professora: Nas férias eu costumo viajar para casa de parentes em outro estado, ficar bem longe pra esquecer disso daqui.

Pesquisador: Você consegue esquecer?

Professora: Na verdade não (risos), a gente sempre pensa na escola né (risos), parece que você vê uma coisa na viagem e já pensa que pode dar aquilo de exemplo pros alunos depois (Professora 15, 02 de dez. de 2015).

Ao mesmo tempo, se as férias são um momento de possibilidade de fruição do lazer para alguns professores, essa não é a realidade para parte dos não efetivos. Excetuando-se o recesso do meio do ano para os professores temporários, o período de férias escolares, tanto para estes, como para os professores que estão na condição de eventuais caracteriza-se como desemprego.

Categoria “O” perde o contrato, perde as aulas no final do ano. Janeiro ainda recebe um resíduo, porque dezembro ainda tem até metade com aula, fevereiro e março você não recebe, então, ou você se programa durante o ano, vai tirando um pouquinho de cada mês, pra poder chegar fevereiro e março ou vai usando o décimo terceiro, as férias. Esse planejamento é fundamental, desde a primeira vez que se recebe o seu salário de “O”, que é março, abril, entendeu? Porque o “O” provavelmente não vai pegar atribuição nas primeiras, então, fevereiro e março é ser eventual. As aulas de fevereiro como eventual só recebe em abril, então, você vai ter o seu primeiro salário em abril, entendeu? (Professor 25, 05 de nov. de 2015).

A real inexistência das férias para os professores intermitentes é uma condição de precariedade objetiva que resvala nos sentimentos de precariedade subjetiva apontados por Linhart (2014). Como coloca essa autora, o sofrimento e a precariedade subjetiva são componentes do trabalho moderno.

Difícil, a gente fica nessa situação: ai, não posso viajar, não posso fazer aquela viagem. Por quê? Porque eu não sei se eu vou pegar aula ano que vem, eu não sei quando eu vou pegar aula. Então assim, é bem difícil, é bem complicado, é bem frustrante, eu me sinto frustrada, às vezes, bem triste (Professora 19, 03 de nov. de 2015).

Como nosso trabalho de campo se estendeu até o mês de dezembro, pudemos observar alguns elementos típicos do final de ano. É gravado no imaginário escolar que esse período é perpassado por comemorações (e de fato é), por confraternizações que, em maior ou menor grau, quebram a mesmice da dinâmica de trabalho, além de ser um período aguardado por muitos.

Para os professores intermitentes, no entanto, como as confraternizações de final de ano coincidem com a quebra de contrato para os temporários e com a impossibilidade de aulas para os eventuais, assumem um outro caráter. Identificamos elementos de incertezas relativas ao futuro que caracterizam uma precariedade subjetiva intensa entre os professores intermitentes se comparados com os estáveis.

Na perspectiva que as condições materiais são balizadoras para a vida e para as relações humanas, inclusa a fruição do lazer, impreterivelmente, as intenções sobre os usos do tempo de não trabalho resvalaram novamente na concretude do trabalho docente. Os professores, quando indagados acerca do que poderia ser alterado em seus trabalhos, que pudesse refletir para que seus anseios nas práticas de lazer fossem alcançados, responderam de forma acachapante: melhores condições de trabalho e salário.

Nota-se que colocamos as condições de trabalho em primeiro lugar, antes das condições de salário, pois, apesar de estarem relacionadas, pudemos constatar que a degradação do trabalho docente e da educação pública, capitaneada pelas políticas neoliberais para educação no Estado de São Paulo, colaboram em muito para a desorganização da vida privada do professor.

A própria realidade da jornada de trabalho demonstra a asserção anterior. No caso dos professores temporários, que são os últimos a terem suas grades horárias montadas, a situação se agrava. O grande número de “janelas” é apontado como mais uma dificuldade para a organização cotidiana.

Principalmente a organização dos horários. Quando não se é professor efetivo, a gente precisa dar aula, então, vai onde tem aula, entendeu? Que nem no meu caso: tenho aulas aqui de manhã, tenho aulas aqui à tarde, tem dia que eu tenho aula de manhã e tem dia que eu não tenho, mas de tarde eu estou aqui. Acabo vindo, desse jeito, você não faz nada no dia. Se você não tiver carga horária ajustada, todas as aulas num bloco de tempo, ou de manhã, ou à tarde, não sobra tempo pra nenhuma atividade mais agradável, que dê mais prazer pra gente (Professor 25, 05 de nov. de 2015).

Há um outro elemento que é fundamental para a apreensão do tempo de não trabalho e lazer dos trabalhos docentes. Ao primeiro olhar na figura 1, pode-se observar claramente que os hábitos de assistir televisão (discutiremos essa constatação no ponto sobre o lazer precário) e de navegar na internet se destacam como as práticas de lazer mais relatadas, e o uso do celular⁷⁰ encontra-se entre as de maior frequência.

Também é importante frisar que a técnica sobre os usos do tempo não permitiu, por si só, que pudéssemos nos aproximar da aferição dessas duas práticas relatadas – uso do celular e navegar na internet, principalmente sobre o uso do celular. Desse modo, qualquer ponto de dúvida em relação à parcela de tempo que a atividade relatada dizia respeito, seja o uso do computador, do celular⁷¹, ou de qualquer outro ponto do diário, utilizou-se do período das entrevistas para esclarecimento.

Entretanto, não é só pelas limitações expostas que se torna complexo apreender a utilização da tecnologia em práticas de lazer, há outras questões que perpassam esse debate. Há um grande debate sobre as interferências das tecnologias da informação sobre o trabalho

⁷⁰ Utilizaremos a palavra celular como sinônimo de smartphones. O smartphone é um celular com tecnologias avançada, que executa um sistema operacional equivalente ao dos computadores.

⁷¹ Temos clareza que o uso do celular ultrapassa em muito qualquer outra atividade registrada, entretanto, fomos na tentativa de demarcar o seu uso na prática de lazer.

humano⁷², e muitas dessas discussões tangenciam o debate sobre interferência no tempo de não trabalho. Como coloca Dal Rosso (2008, p. 35):

A transição do paradigma da materialidade para a imaterialidade é acompanhada por consequências de amplas implicações. O trabalho apoiado por computadores fixos e portáteis, por sistemas de comunicação por meio de telefones celulares e mil aparelhos que se sucedem freneticamente uns aos outros no mercado tende a romper com o padrão dos tempos de trabalho separado nitidamente dos tempos de não-trabalho. As fronteiras passam a ficar mais difusas e o tempo de trabalho invade os de não-trabalho, afetando a vida individual e coletiva.

Nessa mesma linha Mascarenhas (2005) coloca que está em curso uma “colonização” do tempo de não trabalho pelo tempo de trabalho. Para esse autor, o processo de reestruturação produtiva mina por completo o tempo de não trabalho mesmo para os setores que realizam o trabalho imaterial, como os professores, que estão envolvidos em ocupações de maior dimensão intelectual.

No caso dos trabalhadores docentes, a difícil aferição do caráter das atividades de lazer relacionadas à tecnologia, corrobora o processo de intensificação e o avançar da esfera do trabalho sobre o tempo de não trabalho, pois, os professores ao relatarem o intenso uso da internet e principalmente do celular, afirmaram que em diversos momentos, que consideram como parte do tempo de não trabalho e de lazer, utilizam-se desses equipamentos para fins relacionados ao trabalho. A entrevista abaixo demonstra bem essa realidade.

Faço parte de um grupo do Facebook e de Whatsapp só de gente da escola. Chega muita coisa que eu acho divertida, mas tem vezes que você tá lá no sábado e vem uma mensagem de alguém da direção te lembrando que na próxima semana tem simulado do SARESP. Pronto, acabou o meu final de semana (Professora 15, 02 de dez. de 2015).

Com essa entrevista, também podemos identificar, como colocam Metzger; Maugeri e Benedetto-Meyer (2012), que o uso das tecnologias reforça os mecanismos de gestão, que no sentido acima, avança a passos largos para o controle da vida privada do trabalhador.

Interessante notar, que o grupo de professores que relatou pouquíssimas práticas de lazer, concentra suas atividades no uso dessas tecnologias. Ademais, são os que mais se utilizam desses recursos para a preparação de suas atividades de trabalho. O que, para nós, reforça o

⁷² A exemplo ver Antunes e Braga (2009)

entendimento do rompimento do padrão de tempo entre o trabalho e o não trabalho e perda de espaço desse último.

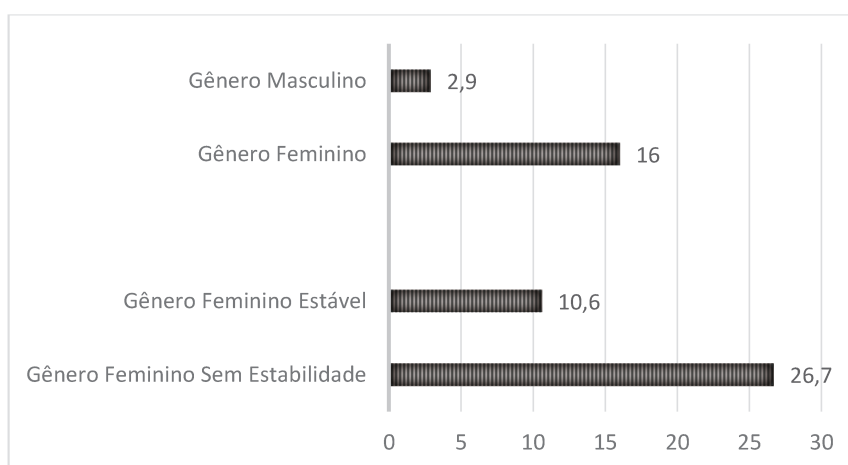
Como vemos, o lazer dos trabalhadores docentes é repleto de tensões que imputam a lógica do mais trabalho e menos lazer. De todo modo, há ainda outras manifestações do fenômeno lazer que carecem de ser discutidas, são elas: o mercolazer (MASCARENHAS, 2005) e os elementos de resistência.

As manifestações do lazer se completam, se negam e elevam esse fenômeno a outro patamar. Desse modo, avançaremos em direção à análise dessas dimensões que fazem parte da mesma totalidade. Por motivos de exposição, realizaremos essas discussões em subcapítulos distintos. Não obstante, antes dessas discussões, abordaremos, como fizemos questão de demarcar em cada capítulo deste estudo, as problemáticas relativas às questões de gênero, agora, no que tangem à utilização do tempo de não trabalho e fruição do lazer.

4.3 Reflexos da divisão sexual do trabalho no tempo de não trabalho e no lazer

Dentre todas as obrigações externas à jornada de trabalho dos professores, a que ocupa parcela considerável do tempo de não trabalho, decerto é o trabalho doméstico não remunerado. A questão de gênero é tão cara a esta pesquisa, pois além dos elementos explanados nos dois capítulos anteriores, o tempo de não trabalho e o lazer das trabalhadoras docentes é altamente influenciado pela divisão sexual do trabalho.

Gráfico 8 – Horas dedicadas ao trabalho doméstico por semana



Fonte: Dados da Pesquisa⁷³

⁷³ Os dados mostrados no gráfico 8 foram sistematizados levando em conta 15 trabalhadoras do gênero feminino, 8 estáveis e 7 intermitentes, e 9 trabalhadores do gênero masculino, totalizando 24 professores. Não utilizamos os

Nesse sentido, torna-se patente afirmar que as mulheres trabalhadoras docentes realizam mais trabalho doméstico do que os trabalhadores docentes do gênero masculino. Destarte, constatamos diferenças substanciais na quantidade de horas de trabalho doméstico não remunerado entre as trabalhadoras estáveis e as trabalhadoras intermitentes.

As entrevistas e a análise dos usos do tempo deixaram indícios de que a maior quantidade de horas de trabalho doméstico não remunerado entre as professoras intermitentes é decorrência da menor jornada de trabalho. Por outro lado, no caso das professoras estáveis com jornada menor, também se observou um aumento do tempo de trabalho doméstico não remunerado.

Independente do vínculo empregatício, a quantidade de trabalho doméstico realizado pelas professoras tem relação direta com o tempo de trabalho na escola, ou seja, o tempo de trabalho doméstico é inversamente proporcional à duração da jornada de trabalho. Desse modo, é factível dizer que é a quantidade de horas de trabalho doméstico não remunerado que equipara o tempo de não trabalho das professoras intermitentes em relação às professoras com estabilidade empregatícia.

Chegamos a essa quantidade de horas de trabalho doméstico por meio da análise dos diários sobre os usos do tempo, e vale aqui destacar que, assim como na jornada de trabalho, também encontramos discrepâncias entre a análise dos resultados dessa técnica de pesquisa e os discursos presentes nas entrevistas.

Ambos os gêneros – com exceção de poucas professoras –, quando questionados sobre a quem recai a obrigação do trabalho doméstico, apresentaram no conteúdo da resposta a argumentação de que este trabalho é igualmente dividido entre os familiares, companheiros ou filhos. Todavia, como vimos, entre o gênero masculino, as horas de trabalho doméstico são poucas e entre o gênero feminino são muitas.

Essa constatação corrobora a argumentação de Bruschini (2006) em relação à técnica de pesquisa sobre usos do tempo como um importante instrumento de pesquisa para apreender e desmistificar a realidade do trabalho doméstico entre diferentes setores da classe trabalhadora.

dados referentes ao trabalho doméstico não remunerado dos professores que moram sozinhos ou com a família de origem (5 professores). Os professores que moram sozinhos afirmaram serem os responsáveis pela totalidade do trabalho doméstico, já os professores que residem com a família de origem, afirmaram que a principal responsabilidade do trabalho doméstico é dividida com alguma figura do gênero feminino (mães e avós). Também vale ressaltar que dentre os professores utilizados nesta análise, 2 trabalhadoras e 1 trabalhador afirmaram que contratam trabalhadoras domésticas.

Foi quando evidenciamos aos voluntários da pesquisa as horas de trabalho doméstico sistematizadas ao longo de uma semana que pudemos captar mais elementos dessa dinâmica de trabalho não remunerado. Vide o exemplo de uma das professoras que inicialmente explanou que o trabalho era dividido entre todos.

Na verdade, como de manhã eu tenho mais horários livres, então eu já deixo tudo organizado, então, levanto pela manhã, preparo, ligo o café, depois vem o almoço, preparo aula, essas coisas né, tudo organizando o tempo (Professora 23, 03 de nov. de 2015).

Se, de acordo com Kergoat (2009), na sociedade patriarcal o cuidado e as tarefas relacionadas à reprodução da vida humana são responsabilidade da mulher, é também de se constatar que os cuidados com os filhos também impactam o tempo de não trabalho e o lazer das mulheres.

Observamos entre os professores que têm filhos, em ambos os gêneros, que parcela considerável do lazer é influenciado por esse fato, de modo que as práticas de lazer dos pais são realizadas tendo em vista contemplar os filhos.

Como a gente tem filho, geralmente, as atividades, seu lazer, é tudo em volta, por causa da criança então, geralmente, você leva pra parque, é filmes infantis, geralmente tudo assim né, Mas, é isso, levar criança pra parque, às vezes, passeio em shopping né, livro infantil (Professora 19. 03 de nov. de 2015).

Por conseguinte, há o mesmo desnivelamento entre o discurso das entrevistas e os dados sistematizados dos usos tempo encontrados no trabalho doméstico, ou seja, impreterivelmente as mulheres assumem a principal tarefa relacionada aos cuidados com os filhos. Dessa forma, podemos afirmar que o lazer de uma mãe professora é duplamente impactado.

Há dois indícios desse duplo impacto sobre o lazer docente feminino. O primeiro é relativo à quantidade de horas destinadas ao lazer para cada gênero. Se a totalidade dos trabalhadores docentes declarou dedicar, em média, 18,7 horas semanais às atividades de lazer (gráfico 7), quando comparamos os gêneros, observamos que as mulheres destinaram em média 16,9 horas semanais, enquanto os homens 20,5 horas.

Mas, essa não é a diferença central do lazer entre os gêneros. O principal impacto diz respeito à qualidade da fruição do lazer. As mulheres trabalhadoras docentes são as que

dedicam maior parcela de tempo, se comparadas ao gênero masculino, ao lazer televisivo, ou, ao que discutiremos no próximo ponto como “lazer precário”.

4.4 Trabalhadores docentes: “classe-que-vive-do-trabalho”, classe que vive com lazer precário

Para a discussão neste trecho, retomaremos inicialmente o conceito do estranhamento do trabalho (MARX, 2004) discutido na primeira parte desta pesquisa. Intentamos traçar paralelos entre essa forma particular de exteriorização da natureza humana e o fenômeno do lazer.

Haja vista que o tempo de trabalho estranhado, o tempo de não trabalho e as diversas manifestações da natureza humana neste tempo, incluindo o lazer, fazem parte de uma mesma totalidade, é factível afirmar, de acordo com Marx (2004), que as dimensões do estranhamento do trabalho reverberam para as demais esferas da vida humana.

Na medida em que o próprio processo de separação entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho é estranho à natureza humana, a lógica do capital não dita apenas as regras do tempo de trabalho, mas também, para Padilha (2000), do tempo de não trabalho e do lazer. Para esta autora, não há nada naturalmente livre no tempo fora do trabalho, pois não é possível compatibilizar trabalho assalariado estranhado com tempo realmente livre.

Como não é de fato livre, o lazer no Brasil foi historicamente instrumentalizado pelas classes dominantes para responder às necessidades do capital. Nessa perspectiva, o lazer da classe trabalhadora deveria servir aos objetivos de alinhamento ideológico, tempo de descanso, renovação da força física e do intelecto para o trabalho. Essas concepções, que Marcellino (1990) conceitua como “funcionalistas⁷⁴”, são expressões do processo de estranhamento do trabalho sobre o lazer e privam o ser humano da sua objetivação enquanto ser genérico⁷⁵.

⁷⁴ Marcellino (1990) caracteriza as abordagens funcionalistas do lazer como: romântica, moralista, compensatória e utilitarista. “Em todas essas abordagens [...], pode-se depreender uma visão ‘funcionalista’ do lazer, altamente conservadora, que busca a “paz social”, a manutenção da “ordem”, instrumentalizando o lazer [...]” (MARCELLINO, 1990, p.38).

⁷⁵ Para Marx (2004), o ser humano se constitui enquanto um ser genérico pois abarca em si a síntese de múltiplas determinações, ou seja, é um ser universal. Esta vida genérica consiste no fato de que o ser humano vive da natureza inorgânica, e quanto mais universal o é, tanto mais se apropria dessa natureza. Entretanto, na medida em que o trabalho estranhado aliena o ser humano da natureza, de si mesmo e do outro, o estranha em relação ao seu próprio gênero humano. Quando o trabalho estranhado inverte a lógica da humanidade em relação à natureza, faz da atividade vital (sua essência) apenas um meio para sua existência, faz do lazer apenas um meio para o trabalho estranhado, portanto, o lazer se torna um não lazer, uma atividade estranha ao ser humano.

De acordo com Marx (2004), sob a lógica do metabolismo social do capital, os seres humanos são servos do trabalho. Na perspectiva de lazer funcionalista, tornam-se ao mesmo tempo servos e alheios aos reais interesses dessa concepção, pois esse lazer apenas aparenta dotar a vida humana de sentido, enquanto na verdade, tem por objetivo a intensificação da exploração do trabalho vivo.

Segundo Marcassa (2002), as políticas de lazer no Brasil se originam como um tempo e espaço de controle no qual a racionalidade produtiva se estende e se perpetua para o conjunto da classe trabalhadora. Com isso, é crível traçar um paralelo entre o surgimento das concepções funcionalistas de lazer com o processo de industrialização e consolidação do capitalismo no país. Um processo arraigado ao modelo de produção hegemônico à época, o binômio taylorista/fordista, e a um determinado modelo de Estado⁷⁶.

No entanto, a partir da emergência do Neoliberalismo, para Mascarenhas (2005), estabelece-se um processo de “refuncionalização” do lazer, marcado pela subsunção real⁷⁷ do lazer à forma mercadoria. Esse autor discute que até a década de 1990 no Brasil podia-se observar um processo de subsunção formal do lazer ao capital, já que esse vinculava-se à necessidade de produção e reprodução da força de trabalho. Entretanto, o lazer passa a subordinar-se aos interesses econômicos de uma nascente indústria do lazer e passa a subordinar-se diretamente à produção e reprodução do capital.

Quando o lazer se configura como uma mercadoria, a “livre escolha” pregada pela concepção subjetivista⁷⁸ não passa de uma ilusão, já que o lazer está submetido à relação de compra e venda. Nessa condição, o ser humano só tem a possibilidade de acesso a determinadas práticas, vivências e fruição do lazer mediante a relação capitalista estranhada de venda da sua

⁷⁶ Como apontamos anteriormente, não é possível identificar, segundo Boito Jr. (1999), um Estado de Bem Estar consolidado nos países periféricos como o Brasil. Pode-se dizer, que o Estado brasileiro nunca foi capaz de garantir a mesma gama de direitos sociais que o dos países centrais. Com isso, em nossa leitura, o surgimento do Serviço Social do Comércio (SESC), importante expoente do oferecimento e formulação do lazer no Brasil, já demonstra desde a década de 1940, a desresponsabilização do Estado em relação a esse direito social.

⁷⁷ Mascarenhas (2005) desenvolve o conceito de subsunção real do lazer ao capital a partir dos conceitos de subsunção formal e subsunção real do trabalho ao capital. Marx (1978) em “O Capital” capítulo VI (inédito) distingue essas formas de subsunção: “A característica geral da subsunção formal continua sendo a direta subordinação do processo de trabalho – qualquer que seja, tecnologicamente falando, a forma em que se efetue – ao capital. Nessa base, entretanto, se ergue o modo de produção tecnologicamente específico que metamorfoseia a natureza real do processo de trabalho e suas condições reais: o modo capitalista de produção. Somente quando este entre em cena, se dá a subsunção real do trabalho ao capital” (MARX, 1978, p.66).

⁷⁸ Munné (1999) classifica o que considera as concepções burguesas de lazer da seguinte forma: a) *subjetivistas*, que concebem o lazer como a vivência de um estado subjetivo de liberdade, de liberdade de eleição e expressão da personalidade; b) *individualistas*, que considera que o lazer pertence a esfera do indivíduo, separada da coletividade; c) *liberais*, que dá destaque o lazer como um assunto privado, no qual a sociedade não pode determinar seu emprego pessoal.

força de trabalho para compra de atividades de lazer. A suposta autonomia de escolha é condicionada às condições materiais de cada sujeito.

Dentro dessa relação de compra e venda desfavorável, os trabalhadores despojados de seus direitos são levados a consumir as mercadorias do lazer em seu tempo de não trabalho. Assim, esse fenômeno quando transformado em mercadoria nada mais é senão *o lazer estranhado do ser humano* e, ao mesmo tempo, um lazer instrumentalizado para garantir a continuidade do metabolismo social do capital.

Na lógica neoliberal “o lazer torna-se acessível apenas para uma minoria, apresentando-se como um tipo muito específico de propriedade. Somente de posse deste “direito”, adquirido numa relação de compra e venda, efetuada no mercado nem sempre de modo direto, que o *cidadão-consumidor*, como proprietário, pode valer-se do direito ao consumo, usufruindo, desfrutando, fruindo ou gozando de um determinado complexo de experiências lúdicas proporcionadas por aquilo que doravante convencionaremos chamar por *mercolazer*, forma contemporânea e tendencial de manifestação do lazer como mercadoria (MASCARENHAS, 2005, p.105).

Na era da acumulação flexível, sob a égide do neoliberalismo, dentre todo o conjunto de reverberações do estranhamento do trabalho, há dois processos relacionados ao lazer dos docentes da SEESP, para além dos já expostos, que merecem destaques: a “captura” da subjetividade (ALVES, 2006; 2000) dos professores à lógica do mercolazer; e o processo de precarização do tempo de não trabalho e do lazer. Para discuti-los, voltamos a trazer a opção de lazer apreendidos entre os voluntários da pesquisa, desta vez, com uma imagem comparativa entre os professores efetivos e o professores intermitentes (Figura 2).

A observação do lazer dos trabalhadores docentes demonstra que as principais práticas relatadas podem ser compreendidas, seja por atividades meio ou por atividades fins, através do conceito de mercolazer. Ademais, constatamos também, que parte importante dos anseios relativos ao lazer dessa categoria reflete a forma do lazer mercadoria.

Para Alves (2006), subjetividade e estranhamento são determinações reflexivas inelimináveis no mundo do capital. Para esse autor é a exacerbação da subjetividade estranhada que poderia explicar os diversos fenômenos estético-culturais que “dilaceram o imaginário ocidental”. Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de “captura” da subjetividade do trabalhador, levada a cabo a partir do engendramento do modelo toyotista de produção e da emergência do neoliberalismo reflete em práticas de mercolazer estranhados, reificados e fetichizados.

Figura 2 – Nuvem de palavras (professores estáveis e intermitentes)



Fonte: Dados da Pesquisa⁷⁹

Excetuando-se a televisão e as outras atividades relacionadas às tecnologias da informação – que podem ser desenvolvidas no ambiente doméstico –, a ida aos shopping centers aparece entre os principais relatos dos trabalhadores docentes. A ocupação do tempo de não trabalho em shopping centers, para Padilha (2012), sinaliza um fenômeno de submissão do lazer ao mercado.

Se as sociedades já tinham, no século XX, transformado o “tempo livre” em tempo de consumo – tanto de mercadorias quanto de serviços e entretenimento –, hoje essas mesmas sociedades conseguem, por meio desse shopping center híbrido, chegar ao limite da submissão da liberdade, da sociabilidade e da criatividade à lógica de mercado (PADILHA, 2012, p. 27).

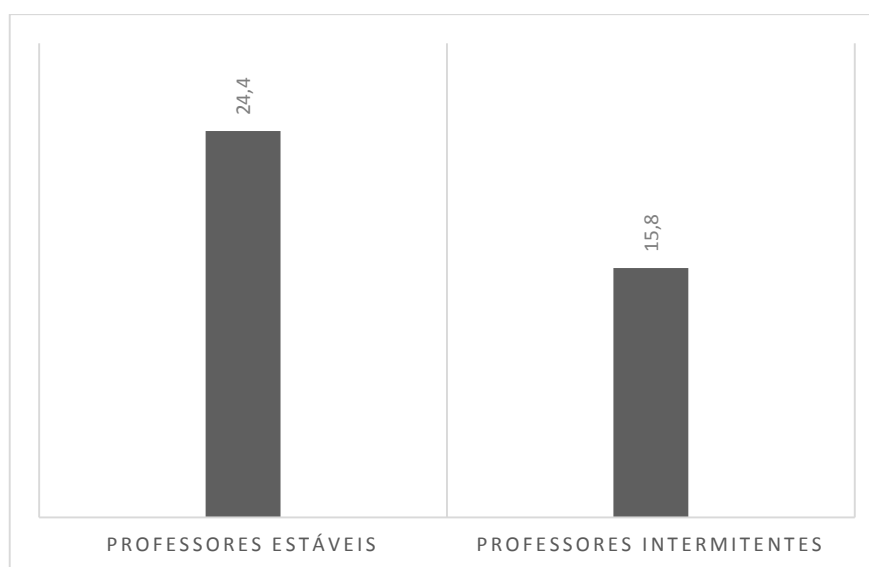
Outro fato importante demonstrado na figura 2 consiste na marcante diferença de qualidade do lazer entre os trabalhadores estáveis e os trabalhadores intermitentes. O mercolazer constitui-se como forma hegemônica no tempo de lazer dos trabalhadores docentes

⁷⁹ Assim como na anterior, esta imagem foi produzida para demonstrar as práticas de lazer relatadas pelos professores. O tamanho das palavras serve para expressar a frequência das atividades, ou seja, quanto mais horas semanais se dedicou a uma prática de lazer, maior é a fonte utilizada.

como um todo, entretanto, é possível observar, entre os professores intermitentes, que esse formato toma conta de praticamente a totalidade do lazer.

Importante frisar que, se o processo de intensificação do trabalho docente fez avançar a fronteira do tempo de trabalho sobre o tempo de não trabalho de toda a categoria, o que acarreta em similaridades nessa última parcela de tempo, a média de quantidade de horas semanais dedicadas às atividades de lazer apresentam diferenças acentuadas. Os trabalhadores estáveis além de apresentarem maior variedade nessas atividades, também dedicam mais horas semanais a elas, como demonstra o gráfico 9 logo abaixo.

Gráfico 9 - Média das horas de lazer relatadas ao longo de uma semana típica de trabalho



Fonte: dados da pesquisa

Há uma intrínseca relação entre a “captura” da subjetividade do trabalhador docente ao mercolazer e o que chamaremos de “lazer precário”. Afinal, como destacamos em toda a extensão do presente texto, o processo de precarização e intensificação do trabalho caminhou a passos largos nas últimas décadas, com claras manifestações sobre o trabalho docente.

Nada sintetiza melhor essa intrínseca relação senão a expressão política, econômica e ideológica do processo de reestruturação produtiva, o neoliberalismo. Vale reforçar que a retirada de direitos dos trabalhadores não se limita aos direitos trabalhistas, mas sim, se desenvolve em todo conjunto de direitos sociais, incluso o lazer⁸⁰.

⁸⁰ Para Cruz e Amaral (2010), o lazer nunca se consolidou no Brasil como uma política de Estado, mas sim, como políticas de Governo difusas e com parco financiamento. Na própria constituição cidadã de 1988, o lazer é um direito social que diferentemente da saúde e educação, por exemplo, não apresenta mecanismos infraconstitucionais que garantam seu financiamento e consequente aplicação de políticas públicas.

Nesse sentido, se o processo de subsunção real do trabalho ao capital na era neoliberal conduz à impreterível precarização do trabalho e dos direitos sociais, o processo de subsunção real do lazer ao capital sob a forma de mercolazer acarreta, impreterivelmente, o lazer precário. Chamamos então de lazer precário o resultado do processo de retirada de direitos sociais e da ascensão do mercolazer como manifestação hegemônica desse fenômeno.

O lazer precário é evidente na totalidade da categoria dos trabalhadores da SEESP, sendo que, os próprios professores, ao mesmo tempo em que almejam formas de mercolazer, constataam a falta de direito ao lazer. Parcela importante dos entrevistados demonstrou um descontentamento não somente com a quantidade de horas dedicadas, mas também, com a falta de espaços públicos, de acesso a espaços como teatros, shows, exposições, dentre outras manifestações culturais.

Quando dá pra fazer, eu gosto muito de passeios culturais. Eu sou aquela que falou que é de graça eu vou (Risos) [...] mas aí, vou gastar combustível, o ônibus, essas coisas assim.... Gosto muito de ir shows realizados em praças, esses eventos mesmo de apresentação de filmes, algumas apresentações de teatro [...] mas são poucos né... tudo é pago, e caro (Professora 12, 02 de set. 2015)

A relação entre a falta de direito social ao lazer, a ascensão da sua forma mercadoria e a intensificação do trabalho, estão entre os indícios que podem explicar o ato de assistir televisão como a maior quantidade de horas declaradas de lazer entre os trabalhadores docentes. Essa asserção baseia-se no diálogo estabelecido com os entrevistados, do qual sistematizamos o seguinte quadro:

Quadro 9 – Síntese da análise das entrevistas (questões relativas à pratica de lazer televisivo)

Conteúdo	Afirmações Positivas
Caso pudesse, substituiria o lazer televisivo por outro	24 de 29 Professores
Não o faz por falta de tempo ou de condições financeiras (Dentre os 24 professores que responderam positivamente)	23 de 24 Professores

Fonte: Dados da Pesquisa

Também pudemos aferir, que quanto mais precária a relação contratual entre os professores e a SEESP, maior é a quantidade de horas destinadas à televisão se comparadas as

demais práticas de lazer. Fato esse, que nos faz caracterizar a prática de lazer televisa como a expressão máxima do lazer precário entre os trabalhadores docentes.

Essa constatação corrobora com a premissa levantada no início desta pesquisa, a de que quanto mais precária a relação de trabalho, mais precário também será o tempo de não trabalho e a fruição do lazer.

Ademais, a concretização desta premissa torna-se evidente em duas perspectivas. A primeira é relativa às próprias diferenças inerentes aos contratos de trabalho docente, que demonstraram que condições mais precárias de trabalho entre os intermitentes acarretam em tempo de não trabalho e em lazer mais precários. A segunda, pelo processo de precarização que permeia a categoria dos trabalhadores docentes da SEESP como um todo, no qual, constatou-se que o tempo de não trabalho e o lazer precários constituem-se como a forma dominante nesta parcela de tempo social e de manifestação desse fenômeno.

4.5 Lazer e tempo de não trabalho permeados pela resistência à prescrição do trabalho

[...] pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

(BRECHT)

Apontamos até aqui os processos de intensificação e precarização do trabalho docente e as reverberações para o tempo de não trabalho e para o lazer, o que chamamos de “lazer precário”. Ao mesmo tempo, destacamos elementos contraditórios desses dois objetos de análise que refletem, em maior ou menor grau, o processo de assimilação e reação à transformação do lazer em mercadoria.

No sentido de avivar essas contradições, faz-se importante demarcar os elementos de resistência observados nesse tempo social e nessa forma específica de exteriorização da natureza humana. Dentre esses elementos já colocados há uma mescla entre os que ocorrem no período de trabalho e no tempo de não trabalho. Em vista disto, buscamos agora pontuar uma forma particular de resistência ao projeto de educação vigente na SEESP que se materializa na fronteira entre esses dois tempos.

Observamos que os professores, como forma de resistirem à prescrição do trabalho no Estado de São Paulo, que tem como materialização última o “caderno do professor” e o

“caderno do aluno”, utilizam-se do que deveria ser o seu espaço e tempo de não trabalho para a preparação de aulas. Esse trabalho, mesmo que não ignore por completo o projeto pedagógico das escolas, foge do escopo da proposta curricular da SEESP⁸¹. Ao voltarmos na complexidade do professor que transita entre a resistência e o conformismo, pudemos observar que de uma forma ou de outra, é característica comum entre os voluntários da pesquisa a preparação de aulas que extrapolam a proposta curricular.

É fato que ao assumir essa postura o trabalhador docente “transforma” o seu tempo de não trabalho em “mais trabalho” e amplia a sua já constante carga de trabalho não remunerada. Todavia, acreditamos que transformar seja a palavra mais adequada para representar esse processo, pois o professor não simplesmente converte não trabalho em trabalho, mas sim, por não assentir a imposição de um projeto de educação, busca mudar a realidade do seu trabalho, e em muitos aspectos busca transformar a realidade educação no Estado de São Paulo.

Olha, eu até peço pro aluno fazer aquele caderninho, quando ele chega né (risos), pra não ficar ouvindo daqui e dali, mas sempre faço outras coisas, porque acho que aquilo que tem lá não é aula. [...] então, na verdade a maioria do meu tempo de preparar aula é pras coisas que estão fora dele [dos cadernos do professor e do aluno] (Professora 15, 12 de nov. de 2015)

Ao se levar em conta a ambivalência do trabalho docente, a entrevista acima apresenta indícios de que o intelecto e a subjetividade desses trabalhadores não estão totalmente tomados e a serviço do metabolismo social do capital. Assim como, em conjunto com a análise da totalidade das entrevistas, demonstra sinais de que os professores não se conformam em ser o “gorila amestrado” de Taylor, de trabalhar conforme um projeto de educação permeado pela lógica gerencial e de ter o seu saber fazer expropriado.

Nesse mesmo sentido, quando constatamos que os trabalhadores docentes elegem, dentro de suas possibilidades, uma parcela de suas atividades de lazer, principalmente as ligadas à leitura ou áudio visual, que têm relação com a docência e com sua prática pedagógica, também é possível traçar paralelos com esse mesmo processo de resistência.

⁸¹ Importante frisar que não é todo o tempo de trabalho não remunerado que é utilizado para essa finalidade. Como discutimos anteriormente, há uma tomada do tempo de não trabalho pela esfera do trabalho entre os professores da SEESP. Nesse sentido, é difícil aferir com exatidão qual o caráter do trabalho não remunerado que prevalece entre os trabalhadores docentes, se o trabalho prescrito ou que busca extrapolar esses limites. Todavia, como o trabalho prescrito já foi situado, essa discussão se centrará sobre o não trabalho como elemento de resistência.

É que tudo é relacionado. Que nem, eu quis assistir uma nova série documentário porque tem a ver com minha área [...] Assistindo [nome da série] você fica: nossa, podia passar isso pra galera. Parece que tudo você vê alguma coisinha que você pode colocar e ir pra mais do que tem no currículo. (Professor 20, 21 de set. de 2015).

Também pudemos constatar que é o grau de autonomia, fruto da resistência extraída do tempo de não trabalho e do lazer, que colabora para que o trabalhador docente permaneça no magistério, e também faça desse ato uma forma de resistência. Queremos dizer com isso, que o relativo grau de autonomia preservado no trabalho docente, frente a outras profissões, é um dos elementos que colaboram para que o trabalhador docente insista na carreira. Essa característica se evidenciou nas entrevistas, nas quais, entre 24 professores já citados, que não abandonariam a docência por outro emprego não relacionado à área, pudemos perceber indícios de que essa relativa autonomia é um fator importante para a permanência no magistério.

Com isso, resgatamos neste último capítulo a discussão com o qual começamos este estudo, com o intento de refletir sobre o estranhamento do trabalho humano, assim como fizemos no trecho anterior, e estabelecer relações entre esse e o não trabalho e o lazer (dos trabalhadores docentes).

O mesmo exercício que Enguita (1989) faz em relação ao produto da educação – o fato do trabalho final pertencer ao aluno –, pode ser feito em relação ao lazer. O ser humano não é alheio ao produto da atividade que realiza neste momento, assim como não é necessariamente alheio ao processo da prática/vivência que está desenvolvendo, pois este processo e produto seja material ou imaterial pertence ao ser humano.

Se o resultado do lazer humano, diferentemente do resultado do seu trabalho, não lhe é arrancado, abre-se a possibilidade – assim como em outras atividades em que o produto da atividade humana lhe pertence – do ser humano viver conforme sua consciência. O processo e o resultado do lazer humano não lhe é alheio, contudo, pode ou não lhe ser estranhado/alienado. É estranho na medida em que permeia a lógica do trabalho estranhado, pode não ser, na medida em que proporciona práticas e reflexões em que coloca em questionamento essa mesma lógica. Para Mészáros:

“Alienação” é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado com relação a alguma coisa, como resultado de certa causas – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto histórico. Do mesmo modo, a “transcendência da alienação” é um conceito inerentemente histórico, que vislumbra a culminação bem-sucedida de um

processo em direção a um estado de coisas qualitativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2009, p.40).

Esse raciocínio ajuda a expor o que consideremos ser a maior contradição do lazer dos trabalhadores docentes: a coexistência de práticas permeadas pelo mercolazer e práticas que transcendem essa lógica. O lazer quando assume a forma histórica de mercadoria é a negação do próprio lazer, ou seja, o *mercolazer* nega por princípio a escolha e a iniciativa humana, coloca sob os auspícios do mercado e da relação de compra e venda a possibilidade ou não da realização de determinada prática de lazer.

Em outra perspectiva, observamos que o lazer permeado pela resistência se configura se não como livre escolha, como uma designação da fruição. Esse lazer é estranho/alienado em relação a todo o complexo de estranhamento humano que se manifesta sob a lógica do metabolismo social do capital, mas ao mesmo tempo, é uma gota de transcendência nesse mar de estranhamento, já que o trabalhador docente, em um determinado momento faz escolhas referentes ao seu trabalho e a suas práticas de lazer que contrapõem a própria lógica a qual está inserido.

Essa pequena manifestação de escolha do lazer a ser fruído e também sobre o que seria o tempo de não trabalho, no sentido da *Aufhebung* de Marx (2004), nega, conserva e eleva a um patamar superior essas manifestações da natureza⁸² humana entre trabalhadores docentes da SEESP.

Os professores ao mesmo tempo em que negam a prescrição do trabalho, negam seu tempo de não trabalho para trabalharem de acordo com suas escolhas. Ao mesmo tempo em que negam o mercolazer, conservam práticas que vão a esse encontro, mas se apropriam delas a partir de suas escolhas buscando transformar as suas práticas pedagógicas. Por fim, elevam a um novo patamar as suas práticas pedagógicas, que extrapolam os limites da lógica da prescrição do trabalho.

Enfim, as práticas no tempo de não trabalho e as manifestações do lazer dos trabalhadores docentes são, como qualquer aspecto da natureza humana, complexas, permeadas de contradições, elementos de resistência e conformidade e, ao mesmo tempo, não estão totalmente tomadas, embora grandemente influenciadas, pela lógica do metabolismo social do capital.

⁸² Para Mézáros (2009) nada é “enraizado na natureza humana”. A natureza humana não é algo *fixado pela natureza*, mas, pelo contrário, uma “natureza” que é *feita pelo homem* em seus atos de “autotranscendência” como ser natural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade da atual expressão do tempo de não trabalho e do lazer dos professores da SEESP, este estudo se propôs a apreender e refletir sobre os contornos que esse tempo social e esse fenômeno assumem na atualidade para tal categoria profissional. Ao longo da pesquisa, à luz dos debates sobre a alienação/estranhamento, centralidade do trabalho, das relações sociais de sexo, dos elementos de precariedade objetiva e subjetiva e da noção de resistência do trabalhador docente, buscamos demonstrar a intrínseca relação guardada entre os tempos sociais de trabalho e não trabalho e as reverberações sobre o fenômeno do lazer.

O arsenal teórico-conceitual marxiano que discute a centralidade da categoria trabalho para as diversas manifestações da natureza humana e o entendimento do processo de estranhamento do trabalho como nexos causal de todo o complexo do estranhamento humano, contribuiu para a reflexão e entendimento de como o lazer se manifesta enquanto um fenômeno permeado por contradições. Nessa mesma lógica, o conceito de transcendência positiva da alienação (*Aufhebung*) permitiu que compreendêssemos que essas contradições se manifestam por meio de elementos de conformação e resistência com a realidade do trabalho e demais esferas da vida do professor. Ademais, a teoria marxiana foi fundamental para a compreensão da articulação entre trabalho e lazer sob a égide de sistema de metabolismo social do capital, caracterizado pela subsunção real do trabalho e do lazer a este.

Tendo em vista que esta pesquisa também surge de inquietações relativas aos impactos da esfera do mundo do trabalho sobre a vida cotidiana dos trabalhadores, discutir o processo de reestruturação produtiva foi importante, pois além de permitir traçar os contornos mais gerais que o trabalho assume na atualidade e os reflexos imediatos para a classe trabalhadora, possibilitou o entendimento mais afinado de como o neoliberalismo se constituiu enquanto o projeto ideológico, econômico e político da era da acumulação flexível.

Desse modo, também pudemos apreender os reflexos do processo citado acima em relação ao trabalho na escola. No estado de São Paulo, desde a década de 1990, as diversas legislações que versam sobre o trabalho docente demonstram um elevado grau de atrelamento às políticas neoliberais, de modo que, uma das principais consequências é a opção política do governo deste estado pelo alto número de professores com regime de trabalho intermitente.

Ao levarmos em conta que cerca de 50% da categoria é composta por professores sem estabilidade empregatícia, foi fundamental que a análise desenvolvida na pesquisa abarcasse essa realidade. A despeito de toda a categoria dos trabalhadores docentes da SEESP vivenciar um processo de retirada de direitos e degradação das condições de trabalho, os

professores intermitentes são os submetidos às condições mais precárias de trabalho. A incerteza quanto ao contrato de trabalho e a quantidade de aulas que por ventura podem vir a ser atribuídas, a rotatividade entre as escolas a cada ano, colocam uma condição que corrobora a tese do acentuado grau de precariedade subjetiva nesta parcela dos docentes da SEESP.

O uso casado do diário sobre os usos do tempo com as entrevistas semiestruturadas permitiu superar algumas das limitações da técnica dos usos do tempo – caso essa tivesse sido utilizada como instrumento único de pesquisa. Analisar e confrontar os dados das duas técnicas possibilitou aprofundar o entendimento das contradições inerentes à vida cotidiana de cada professor voluntário no estudo. Assim, apreendemos cinco elementos principais que representam a concretude do tempo de não trabalho e o lazer dos trabalhadores docentes da SEESP:

- a) O trabalho permeia a vida do professor em sua totalidade, com um claro avançar do tempo de trabalho sobre as demais esferas de sua vida;
- b) As trabalhadoras docentes do gênero feminino têm menos tempo de não trabalho e lazer se comparadas ao gênero masculino;
- c) As práticas de lazer docente são permeadas pelos elementos de precariedade;
- d) Quanto mais precária a relação do trabalho, mais precário será o tempo de não trabalho e o lazer;
- e) A resistência do trabalhador docente em relação à tendência à proletarização da categoria também se manifesta no tempo de não trabalho e no lazer.

A primeira observação ao se confrontar a sistematização dos dados sobre usos do tempo com as entrevistas semiestruturadas, residiu no fato dos docentes da SEESP trabalharem por mais horas semanais do que são remunerados, e também, em relação as horas que declaram. Essa constatação foi importante em nossa pesquisa, pois abriu o leque para compreensão da relação do professor com o seu tempo de não trabalho e com o lazer. Ao mesmo tempo, deu a base inicial para buscarmos a resposta dos motivos que levam os professores a serem mais sucintos para tratar da sua dinâmica de vida fora do trabalho do que dentro dele, ou seja, terem menos a dizer sobre o seu lazer do que sobre o seu trabalho.

Nesse sentido, constatamos que o magistério perpassa a vida do trabalhador docente como um todo e que o processo de intensificação do trabalho capitaneado, preponderantemente, pelas políticas públicas para a educação no estado de São Paulo que buscam implementar a

lógica do setor produtivo no interior da escola, é o principal responsável pela fragmentação da fronteira entre tempo de não trabalho e trabalho, com evidente avanço do trabalho sobre as demais manifestações da vida do professor.

Foi também pela característica de composição de gênero da categoria, 70% feminina, que demarcamos em cada capítulo questões relativas a essa problemática. Nesse âmbito, se mostrou importante o diálogo com as referências que debatem a inserção da mulher no mundo trabalho, pois em tempos de colonização do tempo de não trabalho pelo trabalho, o fato das mulheres serem as principais responsáveis pelo trabalho doméstico não remunerado e pelo cuidado com os filhos, deixa ainda mais diminuta a parcela do tempo de não trabalho e impacta sobremaneira as práticas e vivências de lazer.

Como colocado, o lazer dos trabalhadores docentes se manifesta de maneira complexa, sendo permeado por elementos de precariedade, de conformação e resistência.

Compreendemos que o lazer se manifesta de maneira precária como resultado de dois processos: a implementação do neoliberalismo e consequente retirada de direitos sociais e a concomitante ascensão do lazer-mercadoria como manifestação predominante desse fenômeno.

Ao sermos fieis à tese de que trabalho e lazer formam um sistema em que as movimentações de um interferem no outro, constatou-se que as condições precárias de trabalho vivenciadas pelos professores da SEESP reverberam em relações precárias com o lazer. Essa constatação corroborou a premissa apontada no início desta pesquisa em duas frentes: tanto pelo processo de precarização que permeia a categoria dos trabalhadores docentes da SEESP como um todo - na qual o lazer precário é a forma dominante desse fenômeno -, quanto em relação às diferenças existentes nos contratos de trabalho docente, que demonstraram que condições mais precárias de trabalho entre os intermitentes acarreta em tempo de não trabalho e lazer ainda mais precários do que em relação aos trabalhadores com estabilidade. Ademais, também se observou que entre o gênero feminino, independente da forma de contratação, o lazer também apresenta um grau elevado de precariedade se comparado a mesma forma de contratação do gênero masculino.

Concomitantemente às manifestações de precariedade, a vida do trabalhador docente da SEESP é permeada por elementos de conformação e resistência ao projeto de educação em voga no estado de São Paulo. Desse modo, além dos massivos processos de resistência conduzidos pela categoria, como as greves, ou os movimentos que englobam outros setores da comunidade escolar, como as ocupações de escolas, pudemos captar elementos de

resistência, principalmente relacionados à prescrição do trabalho, que se materializam no tempo e espaço de não trabalho e no fenômeno do lazer.

No cenário em que as políticas públicas como a Bonificação por Resultados, o Programa São Paulo Faz Escola, os “Cadernos” do Professor e do Aluno, o SARESP, entre outras, determinam a prescrição e a consequente perda de autonomia na concepção do trabalho, o professor ora apresenta elementos de conformismo, ora elementos de resistência.

Constatou-se que parte importante dos professores utilizam-se do que deveria ser o seu espaço e tempo de não trabalho para a preparação de aulas que extrapolam a barreira do trabalho prescrito. Ao transformar o seu tempo de não trabalho em trabalho, os professores transparecem traços de resistência à prescrição do trabalho e, com esse pequeno grau de autonomia conquistado, desenvolvem práticas pedagógicas que não são necessariamente atreladas ao projeto educacional da SEEP.

Da mesma forma, pelo mesmo fato do magistério permear toda a dinâmica de vida do professor, identificamos que estes optam por vivenciar/fruir parte do lazer, principalmente os ligados à leitura ou áudio visual, em atividades que estabelecem relação com a docência e também com sua prática pedagógica.

Desse modo, ao se levar em conta a ambivalência do trabalho docente observamos indícios de que o intelecto e a subjetividade dos trabalhadores não estão totalmente tomados pela lógica gerencial e pela prescrição do trabalho docente.

As constatações acima mostraram-se fundamentais para a apreensão do não trabalho e do lazer docente, pois ajudaram a elucidar a complexidade em que essa parcela de tempo e esse fenômeno estão imersos. Afinal, apesar do fenômeno do lazer entre os professores ser precário, no sentido aqui atribuído, também é, ao mesmo tempo, uma externalização da natureza humana de contraponto ao atual modelo de trabalho na SEESP.

Por fim, queremos ressaltar que o estudo sobre o tempo de não trabalho e do lazer entre os trabalhadores docentes da SEESP abriu questões posteriores às reflexões aqui apresentadas. Reflexões que em nossa opinião carecem de estudos para serem compreendidas em sua totalidade. Em primeiro lugar cabe refletir sobre o intenso uso da tecnologia informacional por parte dos professores na parcela do tempo de não trabalho. Encontramos indícios de que esse uso é um dos elementos que explica o avançar do trabalho sobre o não trabalho e da intensificação do trabalho para essa categoria. Entretanto, o debate sobre as reverberações do trabalho imaterial, que se utiliza da tecnologia informacional, (debate de longa

data na sociologia do trabalho) sobre as demais esferas da vida dos trabalhadores ainda encontra pouco eco nos estudos sobre o lazer.

Em segundo lugar, acreditamos que compreender os efeitos específicos do SARESP sobre o tempo de não trabalho e o lazer docente, sobretudo nos trabalhadores que ministram as matérias prioritárias desse sistema de avaliação – português e matemática –, é um aspecto fundamental para o pleno entendimento de como as políticas educacionais da SEESP interferem nesse tempo social e sobre essa manifestação específica da natureza humana – o lazer – dos professores dessa rede de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Neuma. Mudanças no uso do tempo na sociedade brasileira. *Revista de ciências sociais-política & trabalho*, v. 34, 2011.

AGUIAR, Neuma. Metodologias para o levantamento do uso do tempo na vida cotidiana no Brasil. *revista econômica*, v. 12, n. 1, 2012.

ALVES, Giovanni. A disputa pelo intangível: estratégias gerenciais do capital na era da globalização. In: ANTUNES, Ricardo. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014, p.55-72.

_____. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, Valquíria (Org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Editora Cortez, 2006, p.19-49.

_____. *O novo e precário mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANTUNES, Ricardo, DRUCK, Graça. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2015, p. 13-24.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. *Infoproletários*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 60, p. 3-14, 2013.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion*. Washington: Banco Mundial, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário em crise*. São Paulo: Boitempo, 1998.

BOITO JUNIOR, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BRECHT, Bertold. *Bertolt Brecht – poemas: 1913-1956*. Tradução de Paulo Cesar Souza. Editora Brasiliense: São Paulo, 1986.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? *Revista brasileira de estudos populacionais*. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de pesquisa*, n. 64, p. 4-13, 2013.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 9, n. 33e, 2009.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DIEESE. *Anuário das mulheres brasileiras*. São Paulo: 2011. 300 p. Disponível em: http://www.sepm.gov.br/noticias/documentos-1/anuario_das_mulheres_2011.pdf Acesso: 07 de Nov. de 2014.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. 3ªed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 1980.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e educação*, n.4, p. 41-61, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Fundação Victor Civita, 2014.

GOMES, Christianne Luce. Lazer – Concepções. In: GOMES, Christianne Luce. *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.119-126.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e fordismo*. São Paulo: Editora Hedra, 2008.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Tradução: Fátima Murad. *Cadernos de pesquisa*, vol. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HIRATA, Helena. Mundialização trabalho e gênero. In: Comunicação apresentada no I seminário do programa de intercâmbio de pesquisadores em cooperação científica – FAPESP e CNRS. *Qual o sentido da modernização do trabalho?* Tradução: Selma Venco, São Paulo: 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e educação*, nº.4, p.03-21, 1991.

LAFARGUE, Paul. *O Direito à preguiça*. São Paulo: Kairós, 1980.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katál*, Florianópolis, v.14, nº1, p. 86-94, 2011.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014, p. p.45-54.

MAIAKÓVSKI, Vladimir. *Poemas*. 9º ed. Tradução de Augusto e Haroldo de Campos e Boris Schneiderman. Editora Perspectiva 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MARCASSA, Luciana. *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888 – 1935)*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiânia, Faculdade de Educação, 2002.

MASCARENHAS, Fernando. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. 2005. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. *Lazer como prática da liberdade*. Goiânia: Editora UFG, 2003.

MARTINS, André Silva. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. *Trabalho apresentado na 31ª Reunião Nacional da ANPED*, Caxambu-MG, v. 31, p. 8, 2008.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel* 3º ed., 1º reimpressão. Boitempo Editorial, 2014.

_____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro 1 – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O Capital. Livro I, Capítulo VI Inédito*. São Paulo: Ciências Humanas, v. 1, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. 1º ed. 2º reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2009.

METZGER, Jean-Luc; MAUGERI, Salvatore; BENEDETTO-MEYER, Marie. Predomínio da gestão e violência simbólica. *Revista brasileira de saúde ocupacional*. Dez 2012, vol.37, no.126, p.225-242.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2009.

MUNNÉ, Frederic. *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. 9ª reimpressão. México DF: Trillas, 1999.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. *A feminização do mundo do trabalho*. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

_____. *O Trabalho Duplicado - a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OSGA, Jenny; LAWN, Martin. O Trabalho docente: interpretando o processo de trabalho e ensino. *Teoria e Educação*, nº.4, p.140-158, 1991.

PADILHA, Valquíria. *Shopping center: a catedral das mercadorias*. 1º ed. revista. Boitempo, 2012.

_____. *Tempo Livre e Capitalismo: um par imperfeito*. Campinas – SP: Alínea, 2000.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POCHMANN, Márcio. *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações da técnica de gravador no registro da informação viva*. 2º ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1985.

RAMOS, Daniela Peixoto. Pesquisas de uso do tempo: um instrumento para aferir as desigualdades de gênero. *Revista estudos feministas*, v. 17, n. 3, p. 861-70, 2009.

RANIERI, Jesus. O Fenômeno do estranhamento e a atualidade do conteúdo da crítica ao capital: ainda Marx. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2015, pp. 107-119.

_____. Apresentação: Sobre os chamados manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004, pp. 11-17.

SAMPAIO Jr. Plínio de Arruda. Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro. In: HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopia*. Buenos Aires: CLACSO, 2007, p-143-155.

_____. Desafios do momento: histórico e lições do governo Lula. In: DE PAULA, João Antônio; PAULANI, Leda (Org.) *Adeus ao desenvolvimento: a opção do governo Lula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Flávia da Cruz; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Sobre lazer e políticas sociais: questões teórico-conceituais. *Pensar a prática*, v. 13, n. 3, 2010.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 217-227.

_____. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. *Seminário da rede latino-americana de estudos sobre trabalho docente -Redeestrado*, v. 7, 2008.

_____. *Políticas para o desenvolvimento do trabalho docente*. 1999, 216 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

SZALAI, A. *The use of time: daily activities of urban and suburban populations in twelve countries*. The Hague: Paris, Mouton & Co., 1972.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. 7. Ed. São Paulo: Atlas 1987.

THOMPSON, Edward. Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

VENCO, Selma; RIGOLON, Walkiria. *Quem quer ser professor? a precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013.

_____. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. *Comunicações*, Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 41-52, jul-dez. 2014.

DOCUMENTOS

BRASIL. *Lei Nº 11.738, de 16 de julho De 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 15 de jan. de 2016.

BRASIL. *Lei Nº 7.783, de 28 de junho de 1989*. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7783.html. Acesso em 17 de nov. de 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 17 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Constituição do Estado de São Paulo de 1989*. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/cesp_completa.htm. Acesso em 17 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 61.672 de 30 de novembro de 2015*. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1032.pdf>. Acesso em 15 de dez. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 61.692 de 04 de dezembro de 2015*. Revoga o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61692-04.12.2015.html>. Acesso em 15 de dez. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 59.448 de 19 de agosto de 2013*. Altera e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009, que dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59448-19.08.2013.html>. Acesso em 15 de dez. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 55.078 de 25 de novembro de 2009*. Dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55078-25.11.2009.html>. Acesso em 15 de dez. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto-lei n. 257, de 29 de maio de 1970*. Dispõe sobre a finalidade e organização básica de instituto de assistência médica ao servidor público estadual – IAMSPE. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1970/decreto.lei-257-29.05.1970.html>. Acesso em: 16 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Despacho Normativo do Governador publicado D.O.de 23/11/2011. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=e48f3234-923f-483c-8519-aedc2a2a6fb1>. Acesso em: 17 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974*. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei-500-13.11.1974.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968*. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10261-28.10.1968.html>. Acesso em 16 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.215, de 30 de outubro de 2013*. Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 2009, que dispõe sobre a contratação, por tempo determinado, de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1215-30.10.2013.html>. Acesso em: 16 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009a*. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 05 jul. 2015

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar 1.097, de 27 de outubro de 2009b*. Institui o sistema de promoção para os integrantes do QM da SEE. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>. Acesso em: 05 jul. 2015

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008*. Institui Bonificação por Resultados, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 05 jul. 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar 1.010, de 01 de junho de 2007*. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 958, de 13 de setembro 2004*. Altera a [Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997](#), que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2004/lei.complementar-958-13.09.2004.html>. Acesso em 16 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997*. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em 16 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resolução SE 12 de 29 de Janeiro de 2016*. Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_16.HTM?Time=02/02/2016%2009:15:04. Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Programa de qualidade da escola*. Nota técnica 2014. Março de 2015a. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2014.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Comunicado SE-1*. Publicado do D.O.E na Seção I, p.19, 4 de março de 2015b. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/marco/05/pag_0019_0E9V07E077BUKe1T2EV779U03EJ.pdf&pagina=19&data=05/03/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100019. Acesso em: 05 jul. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resolução SE 71 de 29 de dezembro de 2014*. Dispõe sobre o Projeto Apoio Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71_14.HTM?Time=09/04/2016%2005:19:48. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resolução SE 75 de 28 de novembro de 2013*. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM?Time=28/09/2014%2006:46:54. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resolução SE 08 de 19 de janeiro de 2012*. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual paulista. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?. Acesso 17 de nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resolução SE 76 de 02 de setembro de 2008*. Publicado do D.O.E em 02 de Setembro de 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM. Acesso em: 15 nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da educação de São Paulo cria nova agenda para educação pública. *Diário Oficial*, São Paulo, v. 117, n. 157, ago. 2007a. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=I&caderno=Executivo%20I&data=21/08/2007&link=/2007/executivo%20secao%20i/agosto/21/pagnet_0001_08AJO1HK656IHe7FH9EVP5LTO4T.pdf&paginaordenacao=1. Acesso em: 15 nov. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Comunicado SE s/n., de 22 de março de 1995*. Estabelece as diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 1995.

JORNAIS

APEOESP. *Informe Urgente*, nº 61, 12 de Jun. de 2015. Assembleia decide suspender a greve. 2015.

_____. *Informe Urgente*, nº 07, 19 de Jan. de 2012. Mobilização total pela jornada do piso. 2012a.

_____. *Informe Urgente*, nº 27, 16 de Mar. de 2012. Professores aprovam manutenção da mobilização e nova assembleia no dia 20 de abril. 2012b.

TAKAHACHI, Fábio. Professor de SP tem reajuste, mas ganha menos que servidores. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 abr. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1618766-professor-de-sp-tem-reajuste-mas-ganha-menos-que-servidores.shtml>. Acesso em: 25 de abril de 2015.

APÊNDICE A

Mapa da localização das escolas



APÊNDICE B

Lista das Escolas da SEESP em Campinas que ofereçam ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, divididas em cinco faixas de acordo com o ICM de 2014.

Faixas para o método de seleção	ICM	Escolas	Diretoria de Ensino
Faixa I	120	EE Celeste Palandi de Mello – Prof ^a	DE - Oeste
	120	EE Francisco Ribeiro Sampaio – Prof.	DE – Oeste
	120	EE Jardim Icarai	DE – Oeste
	120	EE Luiz Gonzaga Da Costa – Prof.	DE – Oeste
	120	EE Maria De Lourdes C.F. Marques – Prof ^a	DE – Oeste
	120	EE Newton Oppermann – Dr.	DE – Oeste
	120	EE Paulo José Octaviano – Prof.	DE – Oeste
	120	EE Ruy Rodriguez	DE – Oeste
	120	EE Alberto Martins Professor	DE – Leste
	120	EE André Fort Professor	DE – Leste
	120	EE Antonio Carlos Couto De Barros Doutor	DE – Leste
	120	EE Carlos Lencastre Professor	DE – Leste
	120	EE Djalma Octaviano Professor	DE – Leste
	120	EE Geraldo de Rezende Barão	DE – Leste
	120	EE Hildebrando Siqueira Professor	DE – Leste
	120	EE Hilton Federici Professor	DE – Leste
	120	EE Vitor Meirelles	DE – Leste
	120	EE Washington Jose De Lacerda Ortiz Professor	DE – Leste
	114,05	EE Antonio da Costa Santos Pref.	DE – Oeste
Faixa II	95,05	EE Cecilia Pereira Professora	DE – Leste
	92,99	EE Luiz Galhardo – Prof.	DE – Oeste
	92,91	EE Francisco Alvares Professor	DE – Leste
	89,49	EE Ataliba Nogueira Barão	DE – Leste
	84,05	EE Antonio Carlos Lehmann	DE – Oeste
	81,95	EE Maria I. G. de A. Calvacanti – Prof ^a	DE – Oeste
	81,84	EE Jose Vilagelin Neto Professor	DE – Leste
	81,78	EE João Lourenco Rodrigues Professor	DE – Leste
	79,96	EE Guido Segalho	DE – Leste
	79,35	EE Castinauta De Barros M E Albuquerque Professora	DE – Leste
	75,82	EE Eunice Virginia Ramos Navero Professora	DE – Leste
	75,52	EE Benevenuto Torres – Prof.	DE – Oeste

	75,18	EE Jose Maria Matosinho	DE – Leste
	74,46	EE São Judas Tadeu	DE – Oeste
	73,46	EE Elvira de P. Meo Muraro	DE – Oeste
	72,29	EE Dora Maria Maciel de Castro Kanso Professora	DE – Leste
	71,09	EE Jamil Gadia – Deputado	DE – Oeste
	69,8	EE Maria Julieta De G. Cartezani – Prof ^a	DE – Oeste
	69,31	EE Milton De Tolosa – Prof.	DE - Oeste
	68,91	EE Antônio Móbili – Padre	DE – Oeste
	68,47	EE Thomas Alves Doutor	DE – Leste
Faixa III	67,16	EE Therezina da Fonseca Pares – Prof ^a	DE – Oeste
	67,09	EE Rachel De Queiróz Escritora	DE – Oeste
	66,57	EE Francisco Barreto Leme	DE – Leste
	66,15	EE Jardim Santa Clara	DE – Oeste
	65,2	EE Disney Francisco Scornaienchi – Dr.	DE – Oeste
	62,43	EE Carlos Francisco de Paula Professor	DE – Leste
	61,87	EE Dom Barreto	DE - Oeste
	58,81	EE Orlando Signorelli	DE - Oeste
	58,5	EE Anibal de Freitas Professor	DE – Leste
	55,7	EE Culto à Ciência	DE – Leste
	54,83	EE Álvaro Cotomacci – Prof.	DE – Oeste
	53,78	EE Residencial São José	DE – Oeste
	51,83	EE Veneranda Martins Siqueira – Dona	DE – Oeste
	51,76	EE Cecília de Godoy Camargo Jornalista	DE – Oeste
	49,51	EE José Carlos Nogueira – Rever. Prof.	DE – Oeste
	48,09	EE Messias Gonçalves Teixeira – Prof.	DE – Oeste
	48,08	EE Francisco De Assis	DE – Oeste
	47,88	EE Pedro Salvetti Netto – Prof.	DE – Oeste
	47,51	EE Eduardo Barnabé – Deputado	DE – Oeste
	46,06	EE Paulo Mangabeira Albermaz – Prof. Dr.	DE – Oeste
45,62	EE Telemaco Paioli Melges Doutor	DE – Leste	
Faixa IV	44,92	EE Núcleo Habitacional Vida Nova	DE – Oeste
	44,72	EE 31 de Marco	DE – Leste
	44,16	EE Luis Tadeu Facion - Prof.	DE – Oeste
	42,16	EE Carlos Alberto Galhiego – Prof.	DE – Oeste
	41,8	EE Júlio Mesquita	DE – Oeste
	40,23	EE Jardim San Diego	DE – Oeste
	39,58	EE Elcio Antonio Selmi - Prof.	DE – Oeste
	39,18	EE Hercy Moraes Professora	DE – Leste
	38,59	EE José Dos Santos – Padre	DE – Oeste
	37,67	EE Alberto Medaljon Professor	DE – Leste
	36,14	EE Benedicta de S. P. Wutke – Prof ^a	DE – Oeste

	35,06	EE Paul Eugene Charbonneau – Prof. Dr.	DE – Oeste
	34,61	EE Áurea Anunciação A.De Godoi – Prof ^a	DE – Oeste
	31,09	EE Hugo Penteadó Teixeira	DE – Oeste
	30,79	EE Adivalde de Oliveira Coelho Professor	DE – Leste
	30,55	EE Roberto Marinho Jornalista	DE – Oeste
	30,33	EE Glória Aparecida Rosa Viana Prof ^a	DE – Oeste
	30,21	EE Laís Bertoni Pereira – Prof ^a	DE – Oeste
	30,16	EE Jardim Rossim	DE – Oeste
	28,17	EE Procópio Ferreira	DE – Oeste
Faixa V	23,68	EE Uacury Ribeiro De Assis Bastos Professor	DE – Leste
	23,25	EE Newton Pimenta Neves – Prof.	DE – Oeste
	22,01	EE Norberto De Souza Pinto – Prof. Dr.	DE – Oeste
	21,11	EE Benedito Sampaio Professor	DE – Leste
	20,56	EE Felipe Cantusio	DE – Leste
	18,93	EE Joao Nery Dom	DE – Leste
	17,04	EE Carlos Gomes	DE – Leste
	16,49	EE Antonio Vilela Junior Professor	DE – Leste
	15,49	EE Orosimbo Maia	DE – Leste
	14,97	EE Rita De Cássia Da Silva Profa.	DE – Oeste
	14,55	EE Luis Gonzaga De Moura Monsenhor	DE – Leste
	13,46	EE Sebastiao Ramos Nogueira Professor	DE – Leste
	11,66	EE Miguel Vicente Cury	DE – Oeste
	10,77	EE Gustavo Marcondes	DE – Leste
	7,89	EE Francisco Glicerio	DE – Leste
	5,99	EE Paulo Luiz Decourt – Prof.	DE – Oeste
	0,94	EE Adalberto Nascimento	DE – Leste
	0	EE Eliseu Narciso – Reverendo	DE – Oeste
	0	EE Parque Oziel	DE – Oeste
	0	EE Adalberto Prado e Silva Professor	DE – Leste
	0	EE Ana Rita Godinho Pousa Professora	DE – Leste
	0	EE Coriolano Monteiro Professor	DE – Leste
	0	EE Joaquim Ferreira Lima Professor	DE – Leste
	0	EE Mario Natividade Doutor	DE – Leste
0	EE Moacyr Santos de Campos Professor	DE – Leste	
0	EE Jardim Marisa	DE – Oeste	

APÊNDICE C

DIÁRIO SOBRE OS USOS DO TEMPO

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

Este diário sobre os usos do tempo contém oito páginas, a primeira apresenta um questionário socioeconômico, na sequência estão as sete folhas que devem ser detalhadas com as atividades diárias ao longo de uma semana. O diário apresenta 24 linhas, representando cada hora do dia, divididas em intervalos de 15 minutos, e deverá ser preenchido com as atividades desenvolvidas em cada período, como dormir, trabalhar, transporte para o trabalho, alimentação, lazer e etc.

Questionário Socioeconômico

Nome: _____ Professor Categoria: _____

Gênero: _____ Estado Civil: _____

Número de dependentes: _____ Idade: _____

Remuneração Mensal: _____ Renda Familiar _____

Qual a sua jornada de trabalho? _____

Exerce outra atividade remunerada para complementar a renda?

Sim () Qual? _____

Não ()

Como é feito seu transporte para o trabalho?

Veículo Próprio ()

Transporte Coletivo ()

Outro () Qual? _____

DIÁRIO USOS TEMPO							
Data:	Dom. ()	Seg. ()	Ter. ()	Qua. ()	Qui. ()	Sex. ()	Sáb. ()
Intervalo de Hora	Atividades Desenvolvidas						
	15 min.	30 min.	45 min.	60 min.			
00h às 00h59							
1h às 1h59							
2h às 2h59							
3h às 3h59							
4h às 4h59							
5h às 5h59							
6h às 6h59							
7h às 7h59							
8h às 8h59							
9h às 9h59							
10h às 10h59							
11h às 11h59							
12h às 12h59							
13h às 13h59							
14h às 14h59							
15h às 15h59							
16h às 16h59							
17h às 17h59							
18h às 18h59							
19h às 19h59							
20h às 20h59							
21h às 21h59							
22h às 22h59							
23h às 23h59							

APÊNDICE D

Roteiro base das Entrevistas Semiestruturadas com os Trabalhadores Docentes

Trabalho

- Há quanto tempo é professor, e há quanto tempo está da rede pública do Estado de São Paulo?
(Observar a jornada de trabalho no diários sobre os usos do tempo e com esses dados perguntar se acumula cargo, e em qual rede ou se trabalha em outro local).
- Por qual motivo escolheu ser professor?
- Como você se sente em relação ao trabalho, é realizado com o que faz?

Perguntas sobre a vida fora do trabalho

- Considera a remuneração adequada, e sua jornada de trabalho?
- Tem filhos? Quantos?
- Quantas pessoas vivem na sua casa?
- De que é a principal responsabilidade do trabalho doméstico?
- e do cuidar dos filhos?

(Mostras dados dos usos do tempo)

Tempo de não-trabalho e lazer

(Utilizar da análise dos usos do tempo)

- Professor, você pode comentar o que faz no seu momento de lazer?
- Quais as práticas que mais realiza e de quais mais gosta?
- O que gostaria de fazer no seu tempo de não trabalho e no seu lazer?
(Trazer atividades relatadas no diários usos do tempo sistematizadas)
- É comum levar trabalho para casa?
- Você pensa no seu trabalho fora dele?
- O que poderia mudar no seu trabalho, na sua avaliação, que alterasse para melhor as suas atividades de lazer?

Políticas da SEESP

- Qual a sua avaliação sobre a educação pública no Estado de São Paulo?
(Dialogar de acordo com a resposta e avançar para outras políticas públicas que possam aparecer, SARESP, IDESP, Prova do Mérito, BR, etc.)

APÊNDICE E

Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisador Responsável – Bruno Modesto Silvestre

Número do CAAE: 44670315.1.0000.5404.

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O objetivo desse estudo consiste em investigar e analisar o tempo de não-trabalho e a fruição do lazer de trabalhadores docentes, sejam esses efetivos ou temporários. Nosso enfoque principal será sobre as distintas manifestações desse tempo nessas duas formas de contratação – trabalho estável e trabalho temporário.

A temática do tempo de não-trabalho e fruição do lazer dos trabalhadores docentes é algo ainda pouco estudado, ao mesmo tempo, de suma importância para a sociabilidade e bem estar dos indivíduos, assim, esse estudo além de trazer a possibilidade de um maior entendimento sobre a dinâmica de vida do professor no espaço fora da sala de aula e da escola, traz a possibilidade de entendermos se diferentes formas de contratação e de condições de trabalho, interferem na fruição do lazer e no tempo de não trabalho dos mesmos.

Procedimentos:

Ao participar deste estudo, você será convidado a preencher o **diário sobre os usos do tempo** a responder uma **entrevista semiestruturada**.

O diário sobre os usos do tempo consiste em 7 (sete) folhas, correspondentes a cada dia da semana, divididas em intervalos de 15 (quinze) minutos, neste questionário você deverá preencher as atividades desenvolvidas nestes intervalos de tempo ao longo de uma semana. O questionário também é composto por questões que possibilitam a caracterização do sujeito, como exemplos: formação acadêmica, tempo de formado, idade, gênero e renda familiar.

A entrevista semiestruturada será realizada após o retorno do diário sobre os usos tempo. Você terá acesso ao roteiro antes da entrevista começar, e poderá esclarecer qualquer dúvida, antes, durante e após o término da mesma. O tempo de duração será de aproximadamente 30 minutos.

O retorno do diário sobre os usos do tempo, assim como, a realização da entrevista será combinado entre o pesquisador e os entrevistado na data de entrega do usos do tempo e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista será realizada no ambiente de trabalho, no horário estipulado pelo entrevistado.

Caso seja autorizado, a entrevista será gravada em áudio, com o objetivo de transcrição das respostas e futura discussão e análise dos dados, de acordo com a metodologia em questão.

O áudio será armazenado somente até ocorrer a transcrição e apagado logo após. O prazo estipulado para a transcrição do áudio é de até 60 dias após a realização das entrevistas.

Desconfortos e riscos:

Não haverá qualquer custo para o participantes, assim com, terão liberdade para retirarem-se do estudo a qualquer momento caso seja esse o interesse. A pesquisa não representa riscos físicos ou psicológicos previsíveis para o participante. Todavia, o preenchimento do questionário, assim como as entrevistas, podem trazer algum constrangimento de caráter pessoal, por requerer que as atividades desenvolvidas ao longo de uma semana sejam expostas. Caso o participante não se sinta à vontade para preencher alguma atividade no questionário ou responder alguma pergunta da entrevista, orientamos que seja colocado “atividade de caráter pessoal” ou que a mesmo intervalo de tempo seja deixado em branco ou a questão não seja respondida.

Garantia de indenização por danos decorrentes da pesquisa:

Em caso de dano decorrente da pesquisa, está garantida a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Você também tem direito a indenização em caso de danos.

Benefícios:

A pesquisa não trará benefícios econômicos ao participante, assim como, não possui benefícios diretos ao mesmo. Os benefícios serão de ordem científica e pelo aprofundamento do conhecimento e compreensão acerca do tempo de não-trabalho e da fruição do lazer dos trabalhadores docentes.

Acompanhamento e assistência:

Os pesquisadores ficarão à disposição dos sujeitos para esclarecimento de dúvidas sobre o estudo durante e após o preenchimento do instrumento.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. No decorrer do estudo tomaremos cautelas quanto ao sigilo dos dados e das entrevistas, ou seja, apenas o pesquisador terá acesso aos questionários e a entrevista. Todas as informações servirão exclusivamente para fim de pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado sob nenhuma circunstância. Para escrita do texto da pesquisa, caso necessário, usaremos nomes fictícios.

Ressarcimento:

Não haverá qualquer ônus financeiro aos participantes, portanto não haverá ressarcimento.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador Bruno Modesto Silvestre. Av. Érico Veríssimo, nº 701, Departamento de Educação Física e Sociedade, Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas –, CEP: 13083-851, ou pelo Telefone: (19)9 9104-5899 e do e-mail: bruno_modesto@yahoo.com.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de

Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

Assinatura do(a) participante: _____

Termo de autorização de áudio:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da gravação da entrevista, aceito que o áudio seja gravado e descartado após sua transcrição.

Data: ____/____/____.

Assinatura do(a) participante: _____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador: _____

ANEXO A


Autorização Diretoria de Ensino Campinas Leste



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO CAMPINAS LESTE
 Gabinete do Dirigente Regional de Ensino
 Núcleo de Apoio Administrativo
 Rua Rafael Sampaio, 485 - Vila Rossi - Campinas - SP - CEP: 13023-240
 Telefones: (19) 3741-4110 - 3741-4111 - 3741-4112 - 3741-4114
 E-mail: declt@educacao.sp.gov.br

Autorização para Coleta de Dados

Eu, **NIVALDO VICENTE** responsável pela Diretoria de Ensino Campinas Leste declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisas intitulado "TRABALHO DOCENTE: TEMPO DE NÃO-TRABALHO E FRUIÇÃO DO LAZER", sob responsabilidade do pesquisador BRUNO MODESTO SILVESTRE após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.


 Nivaldo Vicente
 Dirigente Regional de Ensino
 RG 19.124.239-1

Data: 07/05/2015.

ANEXO B**Autorização Diretoria de Ensino Campinas Oeste**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE CAMPINAS OESTE
GABINETE DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO
Rua Cândido Mota, 186 – Fundação da Casa Popular - CAMPINAS/SP - CEP 13.031-385
Fone: 3772-2795/3772-2796/3772-2798 – E-mail: decoe@educacao.sp.gov.br

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, Antonio Admir Schiavo, responsável pela Diretoria de Ensino – Região de Campinas Oeste declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado "TRABALHO DOCENTE: TEMPO DE NÃO-TRABALHO E FRUIÇÃO DO LAZER", sob responsabilidade do pesquisador BRUNO MODESTO SILVESTRE após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.

ANTONIO ADMIR SCHIAVO
Dirigente Regional de Ensino
RG 5.645.482-4

Data: 23/04/2015