A FEMINIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM GOIÁS

FEMINIZATION AS A STRATEGY FOR INSECURITY OF TEACHING: CONSIDERATIONS ON EDUCATION IN GOIÁS (BRAZIL)

LA FEMINIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PRECARIEDAD DEL TRABAJO DE LOS PROFESSORES: CONSIDERACIONES EN LA EDUCACIÓN EN GOIÁS (BRASIL)

CARMEM LÚCIA COSTA

Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Catalão). Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFG/Regional Catalão). Dialogus – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho (UFG/CNPq). E-mail: clcgeo@gmail.com

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: Este artigo apresenta algumas considerações elaboradas a partir da pesquisa "Feminização e precarização do trabalho docente em Goiás", e tem por objetivo conhecer e analisar as condições em que se realizam a precarização e a feminização do trabalho docente neste estado e, mais especificamente, na cidade de Catalão. Foram utilizados dados do Educacenso, do MEC, do IBGE e do SINTEGO para traçar o perfil das trabalhadoras em Goiás, e, em Catalão, trabalhou-se com coleta de dados junto às escolas estaduais e com entrevistas com professoras. Os resultados apontam para um alinhamento com a realidade nacional marcada pela presença maciça de mulheres na docência, principalmente em séries do ensino infantil. Além de coletar dados sobre a precarização do trabalho docente, buscou-se entender como a precarização das relações de trabalho alcança a vivência cotidiana das docentes, e, para tal, pesquisou-se não apenas o espaço produtivo, mas também o reprodutivo, procurando observar como o trabalho precarizado precariza também sua vida cotidiana.

Palavras-chaves: trabalho, docência, gênero.

Abstract: This article presents some considerations drawn from the research "Feminization and insecurity of teaching in Goiás" (Brazil), and is meant to know and analyze the conditions in which they perform the precariousness and the feminization of teaching in this state, and more specifically in Catalão city. Worked with Educacenso data, the MEC, the IBGE and SINTEGO to profile of workers in Goiás and in Catalan, worked with data collection with the state schools and interviews with teachers. The results point to an alignment with national reality marked by the massive presence of women in teaching, especially in the children's school grades. In addition to collecting data on the casualization of the teaching work, we sought to understand how the precariousness of labor relations reaches the daily life of teachers and, to this end, researched not only the productive space, but also reproductive, seeking to observe how the precarious work also be precarius everyday life.

Keywords: work, teaching, genre.

Resumen: Este artículo presenta algunas consideraciones extraídas de la investigación "La feminización y la precariedad del trabajo de los professores en Goiás" (Brasil) y está destinado a conocer y analizar las condiciones en que se realizan la precariedad y la feminización de la enseñanza en este estado, y más concretamente en la ciudad Catalão. Trabajado con los datos Educacenso, el MEC, el IBGE y SINTEGO al perfil de los trabajadores en Goiás y en Catalão, trabajó con la recopilación de datos con las escuelas estatales y entrevistas con los profesores. Los resultados apuntan a una alineación con la realidad nacional marcada por la presencia masiva de las mujeres en la enseñanza, especialmente en los grados escolares de los niños. Además de recoger datos sobre la precarización del trabajo de enseñanza, hemos tratado de entender cómo la precariedad de las relaciones laborales llega a la vida cotidiana de las profesoras y, con este fin, investigado no sólo el espacio productivo, sino también reproductivo, tratando de observar cómo el trabajo precario también precariza su vida cotidiana.

Palabras clave: el trabajo, la enseñanza, el género.

Introdução

Nos dias atuais, várias pesquisas (Hirata, Nogueira, Silva, Costa e outros) têm mostrado o crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho e no consumo, um movimento que contribui para a mudança nas relações de gênero no espaço produtivo e no espaço reprodutivo. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros institutos, mostram o aumento do poder aquisitivo das mulheres trabalhadoras, de mulheres com mais anos de estudo, de maior qualificação para o mercado de trabalho e da ocupação de cargos que eram historicamente pertencentes a homens. Por outro lado, as mulheres trabalhadoras, em grande parte, ainda ganham menos, são maioria entre os mais pobres e na chefia de lares, tendo as mulheres negras ainda com a pior remuneração. Além disso, os empregos para as mulheres estão entre os mais precarizados, como prestadoras de serviço, em facções, no trabalho doméstico e na docência etc. Na informalidade, temos também um grande número de mulheres trabalhadoras em ruas, calçadas e sinais de trânsito pelo país, embora os dados sobre este fato não sejam precisos.

A mulher trabalhadora vivencia, ainda, uma dimensão diferenciada e definida pelas relações de gênero, ou seja, além do trabalho no espaço produtivo, que vem aumentando, ela tem um papel fundamental no espaço reprodutivo, no lar onde realizam os trabalhos domésticos e no cuidado com a família, acumulando duas ou mais jornadas de trabalho. As relações desiguais de poder, historicamente construídas, reproduzem relações de trabalho desiguais, em que as tarefas domésticas não são distribuídas de forma igual, sendo a mulher a responsável por este trabalho que é invisibilizado, sem valor e sem remuneração. Outros trabalhos, ainda que remunerados e realizados no espaço público, carregam o estereótipo de serem trabalhos "de mulher", e, assim, possuem

menor remuneração e *status*, como a docência, por exemplo.

A educação, no Brasil, começou a construir-se como uma atividade feminina no momento em que se universalizou e passou para a responsabilidade do Estado. Desde então, início do século XIX, professar passou a ser uma profissão sem o *status* social que tinha até então, quando homens formados em diversas áreas (medicina e direito, principalmente) ministravam aulas em casas de famílias ricas ou em instituições privadas de ensino. Ao longo do processo de precarização do trabalho docente, a mão de obra feminina foi sendo incorporada, e, consequentemente, a profissão foi sendo construída como uma atividade predominantemente feminina, sobretudo nos anos iniciais, em que a "tia" substituiu a professora.

Feminização e precarização do mundo do trabalho

O espaço privado, reino das mulheres que cuidavam da família para garantir o trabalho do homem e a reprodução dos filhos, era também "um lugar de submissão às regras industriais e a "dona de casa", uma reprodutora da lógica do capital" (NOGUEIRA, 2006, p. 171). Logo se fez necessário questionar este padrão e esta divisão do trabalho justificada apenas em elementos biológicos, como a capacidade de as mulheres engravidarem e cuidarem de seus filhos.

Chamon (2005) ao refletir sobre a situação da mulher na sociedade capitalista, argumentou que existem dois aspectos que justificam o poder e a subordinação nas relações de gênero. Para esta autora,

> O primeiro desses aspectos – o poder – está diretamente relacionado à disponibilidade de oportunidades que os homens têm para adquirir e intensificar o poder pessoal. Já as mulheres lhes garantem, com o seu trabalho na esfera privada, as condições de subsistência, o que transforma a diferença em desigualdade.

> O segundo aspecto dessa questão dá-se pela legitimação das relações de dominação masculina e subordinação feminina. A legitimação é instituída por uma percepção ideológica e assume a característica de verdade universal que confere a essas relações a aparência de imutáveis. Tais relações passam a integrar o sistema de crenças e o imaginário social de contextos culturais diferenciados (CHAMON, 2005, p. 26-27).

Foi contra essas questões de dominação e subordinação – uma luta por reconhecimento e emancipação – que o movimento feminista surgiu e se consolidou como um dos mais expressivos do século XX: "Os estereótipos das relações de gênero eram fortemente demarcados, e o ideal de feminilidade se enclausurava nos restritos limites da vida doméstica, nas mais diferentes classes sociais" (CHAMON, 2005, p. 39). A luta pela superação destes estereótipos é longa, e ainda temos uma visão das mulheres sempre entre extremos – como santa ou pecadora, por exemplo –, sem falar nos outros estereótipos que lhes são impostos pela sociedade do consumo.

No entanto, a Revolução Industrial trouxe consigo a necessidade de repensar o uso da força de trabalho feminina na esfera pública, o período de guerras fortaleceu a necessidade de mulheres em postos de trabalho, e a ideologia patriarcal começou a representar algo a ser tensionado, possibilitando, assim, o maior uso da força de trabalho feminino nas fábricas, contribuindo para a diminuição dos salários de forma geral. As metamorfoses do mundo do trabalho necessitam de mudanças na esfera privada, mesmo que sejam no sentido de instituir à mulher, além do trabalho nesta esfera, mais uma jornada de trabalho. Nesse contexto, "era necessário construir um "ser mulher", um "sujeito feminino" que fosse capaz de identificar as suas especificidades e lutar para que elas fossem consideradas enquanto tal" (NOGUEIRA, 2006, p. 218).

Nos dias atuais, ainda são muitos os desafios na luta pelo direito à diferença e o respeito à diversidade, também no mundo do trabalho. Hirata (2011), em estudo realizado sobre as condições

da trabalhadora na sociedade atual, no Brasil, na França e no Japão, ressaltou que as mulheres ainda ganham menos que os homens, trabalham em cargos com pouco reconhecimento, sem muitas expectativas de ascensão profissional e sem o respeito aos direitos conquistados. Esta autora observou que, quando cruzamos estes dados com os dados referentes à renda e à etnia, observamos que a maioria de mulheres pobres é negra e chefe de família.

Hirata argumenta que

> Do ponto de vista das transformações da divisão sexual do trabalho, pode-se dizer que tal processo é bastante importante, porque aponta para uma diversidade muito grande de formas de trabalho no momento atual. O processo de globalização tornou mais nítida a diversidade, pois justamente nesse processo as desigualdades entre os sexos, entre classes sociais e entre raças aparecem de uma maneira mais visível. Elas são dimensões importantes a serem analisadas em relação com os movimentos de precarização, pois apontam para um movimento simultâneo de concentração de riqueza e aumento da pobreza (HIRATA, 2011, p. 14).

Nesse sentido, observa-se que, mesmo após anos de luta pela emancipação e pelo direito à inserção no mercado de trabalho, esses elementos tornaram-se centrais no movimento de precarização, do qual uma das dimensões é a feminização do mundo do trabalho, que coloca milhares de mulheres em situação de miséria, de abandono, como sem-teto, chefes de famílias sem emprego ou em empregos parciais ainda mais precarizados, em todo o mundo.

Ainda de acordo com Hirata, "o aumento do emprego feminino a partir dos anos noventa é acompanhado do crescimento simultâneo do emprego vulnerável e precário, uma das características principais da globalização numa perspectiva de gênero" (HIRATA, 2011, p. 14). A feminização é uma estratégia do capital para superar as crises econômicas, desde o final da Segunda Guerra Mundial.

A feminização é também um instrumento de precarização do mundo do trabalho. Associada a outras formas de reestruturação e precarização, a feminização é acompanhada por terceirização e contratos temporários, entre outras formas que colocam a classe trabalhadora em condições difíceis, aumentando a miséria. Esta realidade é comum na educação estadual em Goiás, que, atualmente, conta com 30% do seu quadro de professores em regime de contratos temporários (Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Goiás – SEDUCE, 2015). Estes professores estão distribuídos em 1.051 escolas, em todo o estado, que atendem a 492.134 mil alunos, e, uma relação simples é suficiente para observar-se a carência de docentes.

Entendemos que a feminização do trabalho docente, abordada por autoras como, por exemplo, Santos (2009), Chamon (2005) e Costa (2014, 2015), pode ser observada no número de trabalhadoras na educação, que cresce a cada ano em relação direta com o desprestígio da carreira, principalmente nos ensinos infantil e fundamental, associada ao estereótipo de ser uma "profissão de mulher".

Chamon (2005) argumentou que o papel da mulher na sociedade e a sua inserção no mundo do trabalho, majoritariamente na educação, só poderá ser compreendida por meio das reconstruções e transformações sociais que perpassaram ao longo da história, e, ainda, que houve uma apropriação da educação por parte das mulheres como uma possibilidade de emancipação social. Portanto, para esta autora, estes foram alguns dos principais motivos da feminização da educação brasileira.

No que diz respeito à inserção da mulher no mercado de trabalho, Nogueira (2004, p. 4) afirma que "a inserção da mulher ocorre através das desigualdades sociais, e que as condições mais precárias são exercidas pelos trabalhos em tempos parciais". Além disso, o trabalho doméstico (que, em grande parte, continua sob sua responsabilidade) também explora o trabalho da mulher, na

geração de mais valia social, mais uma vez, contribuindo para a média salarial baixa entre as mulheres.

A partir dessas relações, entende-se que a precarização que está posta no sistema educacional esconde estereótipos que reforçam a feminização das divisões do trabalho. Nogueira (2004, p. 15) afirma que "a precarização do trabalho tem sexo", e que este fato é necessário para a manutenção do capital.

Santos (2009) nos instiga a pensar sobre a entrada e a permanência da mulher no mercado de trabalho, especificamente no magistério, e ressalta que a imagem da mulher está associada ao modelo patriarcal, que se encontra corrompido, pois este modelo demonstra uma forma de mulher frágil e responsável pelo lar (afazeres domésticos). Embora transformações estejam em curso, as mulheres ainda são vistas dentro de preceitos heteronormativos.

Sobretudo, ainda, a figura da mulher na educação está associada à visão maternal difundida por teorias pedagógicas e psicológicas em que o papel da "tia" é valorizado na relação com os alunos, principalmente das séries iniciais. Santos (2009, p. 22) argumenta que "o magistério é como se fosse, portanto, um prolongamento de suas funções domésticas". Com essas características, para as mulheres, a carreira docente se apresenta como uma forma de conciliar a criação dos filhos e os afazeres domésticos com uma profissão que, aos olhos da sociedade, não exige tanta dedicação.

Nogueira (2004, p. 25) entende as relações sociais de gênero como relações desiguais, hierarquizadas e contraditórias, seja pela "exploração da relação capital/trabalho, seja pela dominação masculina sobre a feminina, expressam a articulação fundamental da produção/reprodução". Nogueira nos alerta ainda de que a precarização está posta na educação, escondendo estereótipos que reforçam a feminização das divisões do trabalho.

Buscamos entender o processo conjunto de feminização e precarização do trabalho docente em sua constituição sócio-histórica, a partir da inserção da mulher no mundo do trabalho capitalista moderno, e como este se configura atualmente. A mulher, ao inserir-se na docência, vê-se incumbida da nobre missão civilizadora, como "condutoras da moral, da ordem e dos costumes estabelecidos pelos interesses capitalistas" (CHAMON, 2005, p. 13). Esta autora argumentou que, normalmente, as profissões tidas como femininas (como a docência, por exemplo) estão relacionadas ao cuidado, ao zelo e à afetividade. De modo geral, vincula-se seu desempenho profissional a papéis que normalmente exerceria no lar, como se o trabalho remunerado fosse um prolongamento do trabalho doméstico – e, por conseguinte, desvalorizado, como argumentou Nogueira (2006).

Entende-se por feminização docente a expansão de mão de obra feminina nos empregos relacionados à educação. A inclusão da mulher no magistério iniciou-se quando o homem começou a perder o interesse pela profissão, já não mais prestigiada como anteriormente, até o século XIX, quando o Estado assumiu a tarefa da universalização do ensino básico no país. Segundo dados do Educacenso de 2015, no Brasil, a feminização alcança o índice de 80,5%, sendo que, em Goiás, de 82,9% na educação básica. Na cidade de Catalão, situada no sudeste deste estado, a presença de mulheres na docência é de 85%, conforme os dados levantados nas 15 escolas estaduais na cidade.

Os avanços e retrocessos que marcam a predominância feminina na educação em relação aos homens perpassam por pontos positivos e, em contrapartida, por pontos negativos que influenciam diretamente na qualidade de ensino e de vida dessas trabalhadoras. Entende-se como ponto positivo a emancipação social das mulheres nos setores público e privado, ao longo do tempo. Não se pode negar a importância que o emprego tem na vida de muitas trabalhadoras que vivem de seus salários e adquiriram um poder de decisão em sua vida privada.

Entendem-se como pontos negativos as condições de trabalho, a negligência do governo quanto aos projetos públicos que atendam às necessidades dessas trabalhadoras, a falta de estímulo à carreira e à qualificação, a alta carga horária de trabalho, a infraestrutura ruim das escolas etc. Associado a este quadro, temos ainda o aumento das horas de trabalho por parte dessas trabalhadoras, que assumem o mundo do trabalho produtivo sem uma diminuição do trabalho no espaço doméstico. Este quadro de precarização intensificou-se consideravelmente a partir de 2011, ano em que o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em Goiás, adotou a política pública para a educação denominada "Pacto pela Educação", que reorganizou as relações de trabalho e estabeleceu uma profunda exploração do trabalho docente, como por exemplo, a gratificação para docentes que não possuem faltas durante o ano letivo e a gratificação por números de alunos que alcançam melhores notas em exames de avaliação nacional.

Esses dados nos permitem pensar a realidade do ensino brasileiro, bem como afirmar que há uma feminização na docência, que a educação perpassa por sérios problemas de reestruturação e que a infraestrutura das escolas não apresenta uma qualidade necessária tanto para o bem-estar dos alunos como também para o(a) do(a) professor(a), sem contar que os salários não contribuem para uma carreira de trabalho valorizada. Em Goiás, por exemplo, ainda há muitos docentes que não recebem o piso salarial nacional.

Esse reordenamento do trabalho produtivo permite uma privatização dos serviços públicos e uma neutralização dos direitos trabalhistas, desenvolve uma flexibilização do uso da mão de obra feminina e toma uma dimensão ligada ao patriarcado, ideologicamente construído ao longo da história, quando uma lógica salarial precária da mão de obra feminina passou a ser aceita, uma vez que o trabalho feminino é visto ainda como um complemento da renda familiar. Assim, a exploração feminina

aparece como uma construção social, em que os homens e as mulheres vivenciam diferentes condições salariais, desde a sua formação à sua inserção no mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2010).

É possível perceber, nas entrevistas realizadas durante esta pesquisa, que a precarização do trabalho docente alcança o universo das trabalhadoras docentes das escolas estaduais de Catalão, de maneira objetiva e subjetiva, por meio de carga horária elevada, alta rotatividade de uma escola para outra, salas lotadas (em Goiás, o mínimo é de quarenta alunos por sala), falta de infraestrutura pedagógica, falta de valorização profissional pela comunidade escolar, enfim, elementos estes que interferem tanto na qualidade das aulas ministradas nas escolas estaduais de Catalão, como também na concepção humana das trabalhadoras a respeito do meio socioeconômico e cultural.

A partir desse contexto, torna-se mais fácil a compreensão da lógica entre flexibilidade, eficácia, competências e produtividade, que contribui demasiadamente para a precarização do trabalho docente, sobretudo pelas condições de trabalho das professoras, que, além do trabalho no espaço produtivo, ainda são responsáveis pelos afazeres domésticos e cuidados com a família, visto que boa parte das entrevistadas cuida das tarefas domésticas, dos filhos e do marido.

Toda essa organização resulta no acúmulo de trabalho, levando a sérios problemas físicos ou mentais de saúde. A incoerência resultante dessa realidade mostra as professoras aprisionadas em um sistema de opressão das condições trabalhistas, tendo como controle a força de trabalho, que busca eficiência e competência, carregando em seu bojo um valor peculiar da responsabilidade pela qualidade de ensino. Isto suscita um círculo vicioso que, com o processo de intensificação de seu trabalho, acarreta mais sofrimento, depressão e falta de motivação, pois, por meio de tantas cobranças, há um vazio profissional no que tange à valorização da profissão.

A insatisfação com a profissão também encontra eco na situação da mulher que tem que administrar jornadas duplas ou triplas de trabalho, assim como os problemas referentes ao sacrifício da família em prol do trabalho, deixando transparecer a "culpa" pela situação de ter que trabalhar e ser mãe. Administrar o trabalho com os afazeres domésticos e com a família também continua sendo responsabilidade da mulher, e, assim, o seu tempo de lazer e descanso fica comprometido.

> Entrevistada 9 – *Meu tempo de descanso, vou te ser sincera, é arrumar minha casa, é passar minhas roupas. Então assim, eu mesma não tenho ajudante. Então assim, a casa fica por minha conta. (...) meu tempo de descanso é estar mexendo na casa.*

> Entrevistada 12 – *Domingo e feriados, eu não coloco a mão em livro. Isto é uma opção que eu fiz, pra conseguir fazer tudo até no sábado. Então, é um dia que eu tenho para mim, pra cuidar das coisas de casa, ficar com os filhos etc.*

> Entrevistada 16 – *(...) o professor, na verdade, é mal remunerado, são poucos deles que têm condição de ter uma empregada doméstica em casa. No meu caso, pra sobrar uma graninha, eu não tenho empregada, a doméstica sou eu. Quando chego, na sexta-feira, em casa, é hora da faxina. Depois das seis, aí meu exercício físico é com o rodo e a vassoura.*

> Entrevistada 21 – *Eu consigo organizar direitinho o meu tempo, mas é puxado, porque você chega em casa, tem trabalho de casa também, né? Eu tenho minhas filhas também, que eu tenho que dedicar tempo pra elas.*

Observa-se que o tempo fora do espaço produtivo (no caso, a escola) é destinado a atividades de prolongamento da jornada de trabalho, no espaço reprodutivo. O descanso fica, com isso, comprometido, os casos de adoecimento aumentam, e este quadro, somado ao trabalho da escola feito no lar, precariza ainda mais a vida da trabalhadora.

Silva (2015) apresentou uma discussão sobre a divisão do trabalho no espaço privado de professores e professoras, no ensino superior, em que professoras também relatam uma distribuição desigual das tarefas domésticas, e, consequentemente, um menor índice de produção intelectual observada no levantamento de publicações com *qualis* no Brasil. Nogueira (2007) apontou, em sua obra, que ocorre uma mudança nas relações de trabalho no espaço público que não é acompanhada no espaço privado, principalmente com relação ao trabalho doméstico, que continua sendo responsabilidade da mulher, na maioria dos lares. Os depoimentos coletados, nesta pesquisa, corroboram com estas autoras, o que possibilita a leitura da precarização da vida cotidiana da mulher trabalhadora da educação, que, entende-se, também está presente em outras categorias de trabalhadoras.

Faz-se relevante diferenciarmos sexo e gênero, para melhor desenvolvermos as reflexões elaboradas. Sendo assim, o primeiro se refere à diferença biológica, já o segundo remete à construção histórica, cultural e social que fundamenta a distinção entre masculino e feminino, ou seja, o que é papel do homem e da mulher, de acordo com a natureza específica de seu sexo biológico. Desta maneira, a diferença é tida como desigualdade, as relações tornam-se hierarquizadas e a mulher subordinada, como se o comportamento e aptidões estivessem condicionados ao sexo. Scott (1994) nos ajuda a compreender melhor esta relação ao conceituar gênero:

> [...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens mulheres, mas sim gênero é saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida (SCOTT, 1994, p. 13).

Deve-se enfatizar que a precarização do trabalho docente antecede a feminização; a profissão era abandonada pelos homens justamente porque já não apresentava o prestígio e uma boa

remuneração, como antes. O Estado, por um lado, afastou os homens ao não oferecer boas condições de trabalho e salário, e, por outro, convocou as mulheres a assumirem a docência como um trabalho que poderia ser realizado sem comprometer as tarefas domésticas, além de ser um trabalho que exigia "dotes" tipicamente femininos, como o cuidado com as crianças, o amor, a devoção. Enfim, a docência construía-se como um papel sagrado, tipicamente feminino, e, portanto, assumia também o caráter de "complementação" no orçamento doméstico, o que contribuía, ainda mais, para uma desvalorização salarial. Assim, a feminização do magistério teve início quando o Estado assumiu a educação formal. A escola era pensada para responder à necessidade e aos interesses da elite dominante, no sentido de legitimar e naturalizar culturalmente o estilo de vida urbano. O Estado passou a organizar a educação e a definir seus rumos. Assim, tornar a docência um "trabalho de mulher" foi uma estratégia de precarização.

As autoras e autores pesquisados(as) foram unânimes em destacar as décadas de 1980 e 1990 como sendo o momento em que a precarização do trabalho docente se agravou em função da reestruturação produtiva e das relações de trabalho no nível mundial. A partir de então, tornaram-se expressivas e decisivas para a educação, no Brasil e em outros países pobres, as interferências de organismos internacionais de financiamento, tanto no sistema produtivo quanto na educação. O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e outros, vêm interferindo fortemente, desde então, nos rumos da escolarização e

na formação de seus profissionais, ditando diretrizes que interessam muito mais ao grande capital, com objetivos claros de formação de mão de obra para os mercados, o reforço da alienação, a destruição das culturas populares e a consolidação do modo de vida urbano da sociedade de consumo em grande escala.

O neoliberalismo e a acumulação flexível estabeleceram ainda mais a precarização no mundo do trabalho e a diminuição de conquistas trabalhistas, abrindo a possibilidade de contratação temporária, redução de salários, aumento das jornadas de trabalho, aumento da idade para aposentadorias, entre outras perdas por parte dos(as) trabalhadores(as). Este processo, ainda em curso, abre a possibilidade de contratação de professores sem concurso público e sem formação superior para escolas públicas, os chamados "pró-labores", entre outros atos que aumentam a pressão sobre os docentes e desarticulam a luta por melhorias salariais.

A globalização do capital e a nova divisão internacional do trabalho precariza o trabalho, principalmente nos países economicamente menos desenvolvidos. Segundo Nogueira (2004), este contexto influencia mudanças no mundo do trabalho e afeta, de maneira diversa, o emprego masculino e feminino. Enquanto o emprego masculino entra em recessão, o emprego feminino aumenta. Porém, paradoxalmente, apesar de ocorrer um aumento da inserção da mulher trabalhadora, tanto no espaço formal quanto no espaço informal do mercado de trabalho, ele se traduz, majoritariamente, nas áreas onde predominam os empregos precários e vulneráveis (NOGUEIRA, 2004), como na educação.

Inserido neste contexto, está a reestruturação do trabalho docente no Brasil, ligada às reformas educacionais ocorridas no governo de Fernando Henrique Cardoso, diante das exigências

capitalistas. A educação deveria responder às demandas do setor produtivo; as concepções educacionais deveriam ser embasadas por princípios de equidade social, e não de igualdade; "a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada à gestão ou disciplina da pobreza" (OLIVEIRA, 2004, p. 133).

Políticas públicas e sociais, como a educação, passaram a ser vistas como serviços sociais, e, dessa forma, entendida como um serviço social que pode ser terceirizado ou privatizado ou ainda colocado sob a responsabilidade de organizações sociais, como o projeto que está em curso em Goiás. Assim, a educação tornou-se uma mercadoria, um bem de consumo, e não um direito do cidadão. É nesta lógica perversa que estudantes e professores são vistos como capital humano. O docente torna-se apenas mais um recurso.

Reestruturação do trabalho docente e feminização

Com a intensificação do trabalho e a ampliação de suas atribuições, as docentes sofrem com o desgaste e a insatisfação profissional. A insatisfação é apontada, nas entrevistas de professoras em Catalão, que relatam a sobrecarga de trabalho e os baixos salários como motivos de falta de realização com a profissão.

Além disso, observamos que as professoras têm que atuar como enfermeiras, psicólogas, assistentes sociais etc., e, assim, sentem-se perdidas em meio a tantas atribuições para as quais, nem sempre, são preparadas. Nesse contexto complexo, o ato de ensinar perde prioridade, e as professoras perdem sua identidade profissional. Este fenômeno Oliveira (2004, p. 1132) denominou de "desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante".

Pontuschka (2007) argumentou sobre as dificuldades encontradas pelo professor para o trabalho, por exemplo, com as diversidades na escola ou temas polêmicos que exigem conhecimentos novos a que, muitas vezes, o professor não teve acesso quando de sua formação inicial. Assim, o discurso posto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) volta-se contra a prática docente, uma vez que se exige do professor o trabalho com as novas temáticas, mas não lhe é dada nenhuma condição de se formar para isso. Desta forma, as novas temáticas inserem-se num contexto de precarização do trabalho docente, contribuindo para esta situação na medida em que o docente assume, cada vez mais, tarefas que nem sempre lhe cabem como professor. De acordo com Pontuschka,

> O docente é chamado a assumir cada vez maiores responsabilidades. O trabalho com o conhecimento não é mais a única responsabilidade do professor, há necessidade de tratar da integração social e afetiva dos alunos, da educação sexual, de diferenças de gênero, de alunos de diferentes faixas etárias em uma mesma série, da educação dos alunos com necessidades especiais, das diferenças étnicas, das desigualdades socioeconômicas presentes nas classes; tudo isso acrescido da violência, intra e extramuros, existente em muitas escolas, o que ocasiona desgaste nas relações entre alunos, professores e pais (PONTUSCHKA, 2007, p. 10).

Dessa forma, é exigido do professor, cada vez mais, habilidades e competências, domínios de categorias de análise novas – como gênero –, que exigem novas leituras, novas análises, mais estudo e formação e mais tempo investido para a docência. Por outro lado, o professor não possui as condições materiais necessárias de se preparar para o trabalho com tantas diversidades e com as novas exigências. Neste caminho, entende-se que algumas políticas públicas na área da educação têm contribuído muito mais para a precarização do trabalho docente que para uma formação crítica e consciente dos alunos, uma vez que são elaboradas não a partir da realidade da comunidade

escolar, mas a partir de interesses da ordem distante (LEFEBVRE, 2002). Assim, por exemplo, o trabalho com gênero, que poderia contribuir para a superação de preconceitos e fobias, acaba não sendo realizado, na maioria das escolas, contribuindo para o mal-estar gerado por uma lei que, na prática, funciona de forma precária.

A inserção das novas tecnologias no espaço-tempo da escola segue caminhos semelhantes. Assim como as novas temáticas, também o computador, a internet, o Data Show e outros instrumentos invadiram o cotidiano da escola, impondo mais uma atribuição ao professor: o domínio da tecnologia e de uma série de novos recursos didáticos. O discurso da modernização coloca, nas escolas, os laboratórios de informática e a necessidade do seu uso, coloca a internet como meio de acesso à informação e aos conteúdos de todas as disciplinas, fonte de pesquisa e de conhecimento, e outros recursos que têm como objetivo proporcionar aulas mais interativas e dinâmicas, cabendo ao professor o seu planejamento e execução, ou seja, tornam-se mais uma atribuição para o educador.

Não se deseja negar, contudo, a importância da técnica, mas apenas retomar o raciocínio sobre a imposição da tecnologia como instrumento de manutenção da alienação. Nesse contexto é que a tecnologia tem alcançado a escola, criando um mal-estar, já que nem sempre o professor tem o conhecimento necessário e/ou tempo e condições materiais necessárias para o domínio de tantas novidades. Notebooks, lousas interativas, *sites* de pesquisas, webconferências, videoaulas, *blogs*, ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades virtuais, tablets, smartphones, MP3, 4, 10 e 12 invadiram as escolas. Muitas teorias a favor e contra o uso da tecnologia na educação são elaboradas e colocadas na rede para que o professor tenha acesso e as utilize. Milhares de reais são gastos para equipar as escolas com laboratórios de informática e equipamentos para os alunos, tudo isto estabelecido por políticas que vêm de cima para baixo, sem levar em consideração as

necessidades da escola e a formação do seu quadro docente, fazendo com que muitos equipamentos sejam subutilizados ou, em alguns casos, nem sejam usados.

Em algumas escolas de Goiás, os laboratórios funcionam de forma precária, sem recursos para a reposição de peças, sem impressoras, com internet de baixa velocidade, sem controle do uso de *sites* por alunos, sem um horário para atendê-los em períodos extraclasses, sem profissionais com formação para a realização de trabalhos e sem pessoal de apoio, conforme muitas professoras relataram. Nesse sentido, as entrevistas mostraram as dificuldades enfrentadas pelas professoras para se usar os laboratórios de informática, por exemplo. As professoras relatam a falta de funcionalidade e de uso desses espaços, que se dá, às vezes, por falta de tempo para se preparar a aula e, outras vezes, em função da logística envolvida (como abrir a sala, levar os alunos, ligar os equipamentos) e a falta de profissionais nesses laboratórios.

O trabalho docente não se restringe apenas à atuação em sala de aula. Atualmente, inclui a administração da escola também, pois estes profissionais se dedicam ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação. Amplia-se o âmbito da atuação e da responsabilidade.

Segundo Oliveira,

> Essa nova regulação repercute diretamente, na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Dessa maneira, a escola passa a ser gerida como uma empresa, que necessita adequar-se à nova realidade do mercado mundial. Entra em cena, também, a terceirização de algumas funções nas escolas públicas, como nas áreas de limpeza, de alimentação e, por incrível que pareça, até mesmo com o aumento

dos contratos temporários de docentes como uma regra e por longos períodos, como acontece em Goiás.

Com base nos dados coletados nas escolas de Catalão referentes ao vínculo empregatício, observou-se que cada unidade escolar possui, em média, 2,35 trabalhadores(as) contratados(as) temporariamente, e que, em sua maioria, 72,2% são mulheres. Os cargos ocupados são, majoritariamente, na docência, na vigilância e na alimentação, com remuneração de um a, no máximo, dois salários-mínimos e com direitos trabalhistas dilapidados pelas últimas políticas públicas em Goiás. Este dado possibilita pensar a face da feminização e da precarização do trabalho docente neste estado. Assim como em Catalão, em praticamente todas as escolas da rede estadual goiana, há trabalhadores(as) temporários(as) nas áreas citadas. Com a reestruturação na educação realizada pela política adotada no ano de 2011, muitos desses contratos foram finalizados, principalmente os de professores, uma vez que docentes contratados e que exerciam outras funções fora da sala de aula tiveram que reassumir os seus postos nas salas. No entanto, já em 2014, de acordo com dados da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE), este número voltou a crescer, alcançando 30% dos contratos, em 2015.

A situação de Goiás, e especificamente de Catalão, é um exemplo extremamente elucidativo. O sucateamento da rede estadual se expressa também por prédios em péssimo estado de conservação, más condições de trabalho, salários defasados, falta de estímulo para a qualificação, deterioração do sistema de saúde do servidor público, supressão de direitos trabalhistas, entre outras medidas autoritárias impostas pelo governo do PSDB, no poder há vinte anos.

Transformações no mundo do trabalho e a atual política educacional em Goiás

As políticas elaboradas pelo Estado são instrumentos de manutenção da ordem capitalista e da classe hegemônica – a burguesia. Por outro lado, elas também representam, em alguns momentos, os interesses da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, de partidos políticos, dos sindicatos etc. No campo da educação, esse embate de forças torna-se ainda mais estratégico, uma vez que o conhecimento é um instrumento de poder e de emancipação. Assim, as políticas educacionais auxiliam na compreensão de um projeto de reestruturação da produção material e subjetiva do trabalho na sociedade.

Não se tem como objetivo, neste estudo, um resgate das políticas públicas para a área da educação em Goiás. Seu recorte é a atual política adotada pelo governo do PSDB, que tem sido fundamental para a reestruturação produtiva neoliberal em curso. No entanto, cabe considerar que a educação neste estado tem sido um instrumento útil na construção do novo papel do Estado nas economias nacional e mundial, como fornecedor de solo urbano e de mão de obra qualificada e barata.

No final do ano de 2011, o governo de Goiás elaborou um projeto de lei que retirava direitos trabalhistas de professores(as) e técnicos(as) administrativos(as), numa atitude autoritária e antidemocrática, ao fazê-lo de forma não transparente e sem consulta às bases. Este projeto incorporou as gratificações ao salário-base, manobra realizada para garantir o pagamento do piso nacional, que, até 2011, não era pago pelo Estado de Goiás. Muitos professores foram penalizados com o novo plano de salários, como aqueles que concluíram cursos de especialização com mais de 360 horas.

Embora o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) tenha articulado uma greve que durou quase sessenta dias, no ano de 2011, os professores foram derrotados e obrigados a arcar com mais trabalho e perdas de direitos, segundo podemos observar pelo depoimento de uma das professoras entrevistadas:

> Entrevistada 9 – *Saímos de uma greve em que não conseguimos nada, conseguimos apenas migalhas do que a gente estava reivindicando. Igual, a gente perdeu o plano de carreira todinho, ou seja, [como] todo mundo fala, todos os professores falam, pegamos nosso diploma e jogamos no lixo. Mas, hoje, eu não estou realizada, não. E eu vou te ser muito sincera também. Hoje, eu estou assim de uma forma que, a partir do ano que vem, eu vou estudar pra fazer outros concursos fora da área da educação. Porque eu estou vendo assim... Não quer dizer que eu não goste da educação, eu gosto muito de dar aula, porém, a estrutura é que desestimula a gente. Então assim, a estrutura como está, as escolas como estão, os alunos como estão, tudo... Então, não é só o meu caso, não, eu acho que a maioria dos professores. Eu mesma... Eu, só se não tiver como... mas eu quero sair da educação.*

O projeto do estado de Goiás para a educação (o Pacto pela Educação) tem alguns programas, como o bônus (uma premiação em dinheiro para o professor que não tiver faltas durante o ano letivo) e também uma premiação em dinheiro e em computadores para os alunos que se destacarem com as melhores notas, durante o ano. Esta política também estabeleceu um novo plano de carreira, em que as gratificações foram reelaboradas, sendo que as gratificações referentes à qualificação em nível de especialização foram incorporadas ao salário-base. Sobre esta questão, o professor entrevistado, militante do sindicato dos trabalhadores da educação, avaliou:

> Entrevistado 31 – *[...] O governo liberou um pacote para a educação chamado Pacto pela Educação. E aí, que pacto é esse?Porque a gente entende que pacto são ambas as partes, sociedade civil e governo organizado, que senta e discute este pacto para ver se é bom. Mas o governo, não, ele comprou este pacote pronto e queria implantar isso goela abaixo, aqui em Goiás.*
>
> *No plano de carreira do professor, em 2012, ele [o governo] mudou. Na progressão vertical, nós temos: professor P1, que seria nível um, que teria apenas magistério;, professor P2, que tem a antiga licenciatura curta, que hoje já não existe; professor P3, que é a licenciatura plena; depois, para passar a P4, teria um curso de especialização, alcançando até 30% de titularidade; para mestrado, 40%, e doutorado 50%. Era deste jeito. O governo retirou isto. Com a questão do piso*

> *nacional instituído no governo Lula [...] Piso nacional é piso mais carreira, o que o governo fez? Acabou com a carreira para implantar o piso. Vou dar exemplo para ficar claro: eu, professor P4, se eu ganho 2.000 reais, está abaixo do piso. Então, eu tenho 30% de 2.000, 600 reais não é mesmo? Então, o salário era: vencimento (2.000 reais) mais 30% das titularidades (2.600). O que ele [o governo] fez: pegou os 600 da titularidade e incorporou no vencimento, e ficou pagando o piso. Aí, teve o movimento de greve [...] querendo esta titularidade de volta. Em negociação, o sindicato conseguiu a titularidade de mestre e doutor de volta. Quanto aos 30%, ficou firmado, até então, que seria formada uma comissão com a SEDUCE, com o Conselho Estadual de Educação e o SINTEGO para analisar como ficaria a questão dos 30%. Porque quem está se aposentando agora, perde. Quem já se aposentou, perdeu direito adquirido. O SINTEGO entrou na justiça. O governo está ferindo a lei!*

A nova política de salários e o bônus são motivos de muitas reclamações, por parte das entrevistadas em Catalão. Os professores dizem que as perdas salariais foram consideráveis, uma vez que muitos recebiam gratificações por até mais de dois cursos de especialização. Algumas professoras alegam que esta política é um desestímulo à formação continuada e que fecha ainda mais as portas para a melhoria salarial, pois, de acordo com os depoimentos, há uma valorização apenas do mestrado e do doutorado. No entanto, é muito complicado fazer estes cursos, já que o governo concede licenças para tais cursos somente após muita burocracia, sendo que nem todos os professores conseguem licenciar-se. Os índices de professores com licença para tais cursos não chegam a 10% em todo o estado, de acordo com dados do SINTEGO.

As entrevistas mostram que a nova política adotada pelo governo do estado passou a exigir ainda mais trabalho por parte do docente, que atualmente tem que entregar planos de aulas a cada quinze dias e assumir, sozinho, as salas com alunos com necessidades especiais, além dos trabalhos em laboratórios, bibliotecas e outros, uma vez que os professores de apoio e técnicos foram removidos das salas de aula e passaram a assumir outras funções.

> Entrevistada 10 – *Geralmente, o tempo que a gente trabalha com planejamento é no período da noite. Trabalho no período da manhã e, à noite, trabalho com planejamento. Só que, como é um volume muito grande, às vezes, não é tão suficiente assim. Porque, se fosse para a gente optar, eu preferiria ter um tempo maior para poder planejar de uma forma mais completa. Não que a gente não desenvolva um bom trabalho, mas, com certeza, poderia ser melhor.*

> Entrevistada 12 – *O professor, principalmente agora, no estado de Goiás, com a atual gestão, a gente tem vivido uma exposição muito grande na mídia, com uma visão estereotipada. Por que? O secretário de Educação tem enchido o professor de relatórios, burocracias para ele preencher... Com isso, sobra cada vez menos tempo. Implantou-se a lógica da produtividade na escola, porque implantou o Programa Reconhecer. Aí, entregou o plano em dia? – Ganha bônus! Não adoeceu? – Ganha bônus! Não faltou? – Ganha bônus! Foi bem avaliado? – Ganha bônus! E, aí, os professores acabaram entrando nessa lógica. Houve uma exposição, por conta da greve e também por conta deste Programa Reconhecer, muito grande do professor na mídia, no sentido de dizer "o professor ganha bem", " professor, no estado de Goiás, pode chegar a ganhar quatro mil reais"! E, aí, assim a gente tem ouvido dos alunos, dos pais e da comunidade em geral que "professor é vagabundo", "ganha muito pelo pouco que faz". Os próprios alunos se queixam, quando a gente vai chamar a atenção deles para necessidades da escola, de dizer assim: "Você sabia que era assim, escolheu esta profissão porque quis". Dos próprios alunos a gente enfrenta essa dificuldade. Então, é... está muito marginalizado. Porque o interesse pelo saber, pelo conhecimento, já não é o mesmo. E, consequentemente, isso reflete na consideração que se tem com o professor.*

Diante dos cortes nos salários e de outras atitudes tomadas pelo atual governo, vários movimentos grevistas aconteceram (em 2012, 2014 e 2015), porém, a negociação não tem caminhado, e novas medidas autoritárias têm sido implementadas, como a indicação da gestão das escolas pelas organizações sociais, atualmente em curso, no estado. As perdas para a educação, em Goiás, são irreparáveis, e a luta tem se mostrado um processo difícil em função da pouca mobilização por parte dos docentes.

Os relatos apontam que a precarização do trabalho docente atinge a vida cotidiana desses profissionais,

principalmente as mulheres – alvos desta pesquisa –, que, além de preparar as aulas e cumprir com outras atividades que a profissão exige, ainda são responsáveis pelo trabalho burocrático imposto pelo governo do estado, como a entrega de planejamentos a cada quinze dias e, para o ano de 2013, a preparação da "aula detalhada", uma espécie de planejamento ainda mais minucioso, que exige ainda mais tempo do professor. Como a carga horária é sempre alta, não resta alternativa senão a de levar para o lar a maioria dessas tarefas, o que contribui para aumentar os problemas relacionados à saúde do professor, sendo que as mulheres, na maioria, ainda têm que cumprir tarefas domésticas. Para agravar ainda mais a condição destes profissionais da educação, merece destaque o fato de que, com essa solução encontrada para cumprir as exigências postas, não há mais tempo para o estudo e nem tampouco para a prática de atividades de lazer ou para o próprio descanso.

Outra medida que afetou diretamente a vida de professores e professoras foi o remanejamento de cargos e funções, o que fez com que alguns profissionais fossem deslocados das escolas onde trabalhavam para outras, mais distantes do lugar de moradia. Em Catalão, mesmo sendo uma cidade pequena, as professoras reclamam desta situação, pois o tempo de deslocamento da escola para a casa aumentou, e a situação piorou muito para quem necessita trabalhar em mais de uma escola. Aliás, o trabalho em mais de uma escola é citado por 80% das entrevistadas de Catalão, sendo que a carga horária chega a 60 horas por semana, em alguns casos.

Outro problema é o grande número de professores que têm de complementar a carga horária com disciplinas que não são as de sua formação, o que entendemos como um indicativo do sucateamento do sistema. É bastante comum encontrarmos professores com formação em geografia, por exemplo, ministrando aulas de física, química ou outras disciplinas, para complementarem a carga horária. Ao conversarmos com algumas

professoras e com representantes do sindicato sobre tal situação, estes afirmaram que tal prática é antiga e que os docentes acabam por aceitar tal situação para não perderem as aulas em escolas próximas à sua casa ou onde já trabalham há algum tempo, ou ainda para não perderem carga horária e, consequentemente, salário. Por outro lado, temos a clareza de que tal situação precariza ainda mais não apenas o trabalho docente como também a vida cotidiana do(a) professor(a), uma vez que o tempo de preparação para tais disciplinas é ainda maior.

Os baixos salários também são outro problema enfrentado na carreira docente, pois desestimulam e obrigam esses profissionais a assumirem uma carga maior de trabalho em mais de uma escola, o que compromete a vida destes trabalhadores, a sua saúde, o lazer, o convívio com a família e sua qualificação. Isto pode ser observado no grande número de trabalhadores(as) afastados(as) por motivos de saúde, como depressão, estresse e problemas ligados à prática docente (desgaste das cordas vogais, alergias etc.).

Os problemas de saúde também colocaram muitos docentes em outras atividades fora das salas de aula, como em bibliotecas, laboratórios e no apoio administrativo, entre outras. Esta foi uma estratégia para evitar as perdas salariais com a aposentadoria antes do tempo mínimo. Este deslocamento, muitas vezes, também só era conseguido como "favor político" ou em troca de votos e de apoio em eleições, prática bastante comum em escolas estaduais, em épocas eleitorais. A saída da sala de aula é, muitas vezes, o único caminho para alguns graves problemas de saúde enfrentados pelos docentes, que, em alguns casos, precisam de longos tratamentos.

> Entrevistada 1 – *Eu tentei! Eu tentei licença por cansaço mesmo, tanto que tomo ansiolítico todos os dias, senão eu não consigo o meu ritmo, não consigo trabalhar. Nossa, se eu não tomar, eu chego a jogar pedra* [risos]. *Mas assim, eu tomo, porque eu já tentei a licença para descansar, porque é direito. Eu tenho 18 anos de estado, tenho que considerar*

> *que eu tenho, no mínimo, um ano, nove meses de licença. E nem para o mestrado eles quiseram me conceder a licença, que é direito. Então, se isso não é precarização, a gente não tem outro nome pra dar.*

As entrevistas possibilitam pensar como a precarização alcança a vida dessas trabalhadoras, reproduzindo condições de vida também precárias em que se manifestam o cansaço, o estresse, diversas doenças, falta de tempo para atividades físicas e de lazer.

> Entrevistada 6 – *Vejo que minha vida social acabou. Não tenho uma vida social. Você pensa em fazer uma coisa, você pensa em ir na fazenda... e não dá tempo. Não consigo trabalhar à noite. Eu vivo dormindo no sofá.*

> Entrevistada 11 – *Ele* [o tempo de descanso] *não existe. É muito, muito, muito curto. Porque, quando eu não tenho provas pra corrigir (porque não dá tempo de corrigir tudo durante a semana), tem que ficar planejando, preparando, elaborando provas, estas coisas... Você acaba corrigindo provas no fim de semana. [...] Então, hora para descanso, lazer, exercício físico está de lado.*

> Entrevistada 20 – *Sinto um cansaço mesmo, cansaço mental. Eu tenho assim... e vai aparecendo essas doenças, depressão, crise de labirintite, um monte de coisa que vai aparecendo. Aí, de repente, te ataca, e você não consegue, né? Mas eu acho que isso é normal. Qualquer professor... Não tem esse que não tem faltas por motivo de saúde.*

A realidade do sistema público de educação goiana se mostra um exemplo elucidativo da alarmante situação em que este se encontra no Brasil. A calamitosa influência da política do atual governo para a educação vem intensificar ainda mais a precarização já em processo. Os principais problemas relatados pelas docentes e demais trabalhadores(as) da educação são: cortes de gratificações obtidas em qualificações, o sucateamento do sistema de saúde do servidor público, a falta de condições de trabalho em prédios em péssimo estado e a falta de estímulo para a qualificação. Estes fatos sobrecarregam esses(as) profissionais,

que se sentem perdidos(as) em meio a um conflito permanente entre realizar um trabalho responsável e eficiente, e não contar com condições adequadas para tal. Somando-se tudo isso à responsabilidade pelo lar, aos cuidados com a família e à realização dos trabalhos domésticos, precariza-se também a vida das mulheres trabalhadoras, pois o mundo do trabalho, a despeito da inserção da mulher, continua patriarcal.

Considerações finais

A situação da mulher educadora requer ser entendida em sua especificidade. Não é possível pensar a situação da mulher trabalhadora tendo como referência as regras masculinas que regem o mundo do trabalho, as políticas públicas que não pensam nas necessidades específicas destas trabalhadoras, como creches, transporte público e saúde pública, entre outras necessidades de trabalhadoras da educação ou de outros setores da economia. Pensar a relação entre precarização e feminização abriu a possibilidade de compreender que essa força de trabalho mais explorada, mais barata, superexplorada e com acúmulo de atividades nos espaços produtivo e reprodutivo é essencial para a reprodução do capital, principalmente em épocas de crise, quando mulheres são chamadas a ocupar postos de trabalho tradicionalmente masculinos. E tudo isso com um forte discurso de emancipação, conquistas, poder que nem sempre se efetivam na vida cotidiana dessas trabalhadoras.

A precarização estende-se do ambiente de trabalho e alcança a vida cotidiana das trabalhadoras da educação, por meio dos péssimos salários, da carga horária de trabalho cumprida em casa em preparação de aulas, correção de provas e trabalhos ou em estudos, privando, muitas vezes, a mulher trabalhadora do convívio com os familiares e de momentos de lazer. Aliada a este quadro, a responsabilidade pelo trabalho doméstico e o cuidado com os filhos fazem com esta profissional nem sempre tenha as

mesmas chances de crescimento dentro da carreira profissional, que, como no caso da educação, é, às vezes, entendida como um "quebra galho", uma "distração" ou, ainda, como uma fonte secundária de renda.

Diante de tal quadro de sobrecarga de trabalho, as doenças ocupacionais são, cada vez mais, frequentes. Ao conciliar a vida profissional com os afazeres domésticos e a maternidade, elas têm a qualidade de vida e o desempenho profissional comprometidos, ficando sempre em segundo plano a carreira e a qualificação. O número cada vez maior de trabalhadoras afastadas da docência por motivos de saúde, em Catalão, revela um pouco desse universo, e, ainda, mostra que, muitas vezes, é necessário continuar trabalhando, mesmo quando não há condições para tal. Assim, de acordo com dados da OIT, é grande também o número de mulheres jovens que morrem por doenças do coração ou acidentes vasculares cerebrais, demonstrando o estresse que atinge estas trabalhadoras.

Acredita-se ser de extrema importância o desvelamento da situação em que se encontra essa categoria trabalhista. A partir da compreensão mais profunda de sua realidade, pode-se tentar contribuir para a elaboração de políticas públicas que considerem as relações de gênero e que venham a auxiliar na melhoria das relações de trabalho na educação, o que, certamente, influenciará na construção de um sistema educacional público de melhor qualidade.

Nas escolas pesquisadas, encontraram-se mulheres (predominantemente) e homens que se percebem sujeitos ativos da sociedade. Dessa forma, mesmo com todas as dificuldades e limitações, eles procuram ser profissionais responsáveis e pessoas solidárias. Segundo Paulo Freire, a consciência de seu papel e sua meta na sociedade é que permitem à pessoa uma práxis transformadora. Sendo assim, cremos que se existe precarização do trabalho docente, também é verdade que existe resistência. E,

justamente desta resistência, nascerá uma realidade nova em que diferença não seja sinônimo de desigualdade.

Referências bibliográficas

CHAMOM, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.* Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

COSTA, C. L. "Temas transversais e geografia escolar: algumas considerações sobre cultura popular". In: *Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia*. Goiânia, 2011.

_____. *Cultura, religiosidade e comércio na cidade: a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário em Catalão – Goiás*. Tese de Doutorado em Geografia Humana – FFLCH-USP. São Paulo, 2010.

_____. "Reestruturação produtiva, precarização e feminização do trabalho docente em Goiás: algumas considerações". In: *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*. Vol. 01, 2012.

_____; SANTOS, H. P. dos. "Precarização e feminização do trabalho docente em Goiás: algumas considerações". In: COSTA, C. L.; SANTOS, H. P. dos; PAULA, Marise Vicente de (org.). *Gênero, Educação e Trabalho*. 1ª ed. Goiânia/Goiás: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *Vida cotidiana no mundo moderno.* São Paulo: Ática, 1991.

_____. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.* Campinas: Alínea, 2005.

LOURO, G. "Mulheres em sala de aula". In: DEL PRIORE, Mary; BESSANAZI, Carla (orgs). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, C. M. "A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização". In: *Boletim do Bloco da Esquerda para o Trabalho*, nº 10, nov./dez. 2004. Lisboa/Porto, Portugal. Disponível em

http://www.espacoacademico.com.br/044/44cnogueira.htm Acesso em 12 maio 2011.

OLIVEIRA, A. D. "*A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*". In*: Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso 20 jan. 2011.

PONTUSCHKA, N. N. "A prática profissional docente em questão: desigualdades e diversidades". In: *Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia*. Uberlândia, 2007.

RIBEIRO, A. I. Miranda. *A educação da mulher no Brasil-colônia.* Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: UNICAMP, 1987.

SAMPAIO, M. das M. Ferreira; MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.* Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf Acesso em 18 jul. 2011.

SANTOS, E. F. *Mulheres entre o lar e a escola: os porquês do magistério*. São Paulo: Annablume, 2009.

SCOTT, J. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". In: *Educação e Realidade*, 16 (2): Porto Alegre, 5-22, 1990.