

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A escola normal na encruzilhada: caminhos e descaminhos das jovens professoras  
formadas pelo Colégio Estadual Júlia Kubitschek

Thiago Hastenreiter

Rio de Janeiro

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thiago Hastenreiter

A escola normal na encruzilhada: caminhos e descaminhos das jovens professoras  
formadas pelo Colégio Estadual Júlia Kubitschek

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de  
Educação, Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Professor orientador: Bruno Gawryszewski

Rio de Janeiro

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thiago Hastenreiter

A escola normal na encruzilhada: caminhos e descaminhos das jovens professoras  
formadas pelo Colégio Estadual Júlia Kubitschek

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de  
Educação, Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Professor orientador: Bruno Gawryszewski

Banca examinadora:

---

Presidente, Prof.º Dr. Bruno Gawryszewski

---

Prof.º Dr. Marcelo Paula de Melo

---

Prof.ª Dra. Olinda Evangelista

Ao nosso filho Joaquim e à minha esposa Luiza,  
amores da minha vida, que me fazem levantar todos os dias  
com a certeza de que sou um homem feliz.

## AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui. Tive dúvida até os momentos finais da elaboração da dissertação, se seria possível terminar o que iniciei em 2019, quando depois de um árduo esforço, consegui ingressar no mestrado em educação da UFRJ. Minha vida nestes dois anos mudou brutalmente: me tornei pai e iniciei uma nova carreira profissional. Escrevi as primeiras linhas com o Joaquim recém-nascido durante a pandemia e concluí a pesquisa com ele falando algumas palavras e ensaiando as primeiras frases.

Vivi a contradição imposta pelo capitalismo de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Acordo junto com o nosso filho todos os dias, trabalho até às 20h de segundo a sábado e durmo quando meu corpo não aguenta mais. Foram muitas madrugadas acordado para que esse ciclo fosse concluído.

Agradeço primeiramente a Luiza, que não me deixou desistir quando justificativas não faltavam para abandonar os estudos. Viveu comigo intensamente cada capítulo da dissertação, assim como vive intensamente cada capítulo de nossas vidas. São 11 anos ao lado da mulher que me mostrou que o amor e a felicidade são possíveis. Obrigado por tudo, Luiza. Você é o amor da minha vida. Não preciso de mais nada, porque você e o Joaquim já são tudo para mim.

Muito obrigado, minha mãe. Sem você eu mal teria concluído o ensino médio e agora estou me tornando mestre na UFRJ. Nem sei o que eu teria me tornado sem você por perto. Você nos criou e educou sozinha. Nada que eu escreva aqui será suficiente para te agradecer todo o amor que você nos entrega todos os dias de nossas vidas. Agradeço à Lili e Lele, irmãs maravilhosas, que tanto me inspiram e que tanto admiro. À minha vizinha, que aos 93 anos venceu o Covid e ainda cuida da gente com toda sua simplicidade. Ao meu avô em memória, o homem mais fantástico que conheci em minha vida. Penso nele todos os dias e ainda sinto sua mão macia no meu rosto. À minha cachorra Kyra Gracie, que me fez companhia durante as madrugadas de escrita e me ensinou o verdadeiro significado da palavra lealdade.

Aos meus irmãos de vida, Igor e Natasha, que mesmo de muito longe, conseguem estar sempre por perto. Amo vocês.

Agradeço ao meu orientador, amigo, conversador de política e parceiro de Flamengo, Bruno Gawryszewski. Muito obrigado pela paciência e pela compreensão nestes anos difíceis. Teria sido mais fácil, se você tivesse orientado o Thiago que você entrevistou na seleção de ingresso. Mas eu mudei junto com a vida. Como marxistas, sabemos que nada fica estático e que tudo está em permanente transformação. Eu queria ter me doado mais, mas eu dei o possível e fiz o impossível para concluir o mestrado. Muito obrigado de coração.

Agradeço aos professores Marcelo de Paula e Olinda Evangelista, que se dispuseram a doar o seu tempo para ler minhas elaborações e compor a banca. Vocês são referências teóricas e intelectuais para todos e todas que se iniciam na linha de pesquisa trabalho-educação. É um orgulho ter vocês comigo.

Agradeço aos professores José Jairo e José Cláudio Sooma, que me encantaram nas disciplinas que lecionaram durante o curso. Foi muito prazeroso participar das aulas de vocês. Obrigado pelo acolhimento e por me apresentar tanta coisa nova.

Um agradecimento aos trabalhadores e trabalhadoras da UFRJ, que sustentam a universidade que tanto amo e lutam contra o obscurantismo e pela ciência.

Muito obrigado especialmente às minhas alunas e alunos do CEJK. Sem vocês nada disso seria possível. A minha admiração por vocês não tem tamanho. Se na minha juventude eu tivesse estudado com pessoas como vocês, certamente eu seria uma pessoa melhor. Estamos juntos sempre!

## RESUMO

HASTENREITER, Thiago. **A escola normal na encruzilhada: caminhos e descaminhos das jovens professoras formadas pelo Colégio Estadual Júlia Kubitschek. Dissertação.** Mestrado em educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A dissertação integra a linha de pesquisa Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Trata-se de um estudo a respeito do curso de formação de professores de nível médio, da modalidade normal, tomando como estudo de caso o Colégio Estadual Júlia Kubitschek, localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo consiste em compreender como esta escola está vinculada ao mundo do trabalho, através de uma investigação do destino profissional de suas egressas e como cumpre com a finalidade de formar docentes para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. A partir do materialismo histórico-dialético e um referencial teórico marxista, buscou-se analisar as especificidades e contradições dessa modalidade de ensino, como também sua funcionalidade no modo de produção capitalista. O presente trabalho se debruçou sobre a trajetória histórica da escola normal; apoiou-se em dados atuais da profissão e do trabalho docente na educação básica; localizou a escola nos marcos do regime de acumulação flexível capitalista; refletiu a precarização da profissão docente; e analisou a função social da chamada escola normal. Foi realizada uma pesquisa empírica através de um formulário eletrônico com alunas e alunos formados no CEJK, bem como uma entrevista com egressas que foram selecionadas a partir das respostas que obtivemos nos formulários. Por fim, confirmou-se a hipótese que uma parte expressiva das professoras e professores formados pela instituição em questão não exercem a profissão para a qual foram preparados durante três anos, e que, ao mesmo tempo, tal improdutividade é funcional ao sistema social no qual vivemos.

**Palavras-chaves:** escola normal; formação de professores; trabalho-educação; função da escola normal.

## ABSTRACT

The dissertation is part of the research line State, Work-Education and Social Movements of the Graduate Program in Education at the Federal University of Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). This is a study about the training course for high school teachers, in the normal modality, taking as a case study the Colégio Estadual Júlia Kubitschek, located in the Center of the city of Rio de Janeiro. The objective is to understand how this school is linked to the world of work, through an investigation of the professional destiny of its graduates and how it fulfills the purpose of training teachers for early childhood education and for the early years of elementary school. From the historical-dialectical materialism and a Marxist theoretical framework, we sought to analyze the specificities and contradictions of this teaching modality, as well as its functionality in the capitalist production mode. The present work focused on the historical trajectory of the normal school; it was supported by current data on the profession and teaching work in basic education; located the school within the framework of the flexible capitalist accumulation regime; it reflected the precariousness of the teaching profession; and analyzed the social function of the so-called normal school. An empirical research was carried out through an electronic form with female students and graduates from CEJK, as well as an interview with graduates who were selected from the answers we obtained in the forms. Finally, it was confirmed the hypothesis that a significant part of the teachers trained by the institution in question do not exercise the profession for which they were prepared for three years, and that, at the same time, such unproductiveness is functional to the social system in which we live.

**Keywords:** normal school; teacher training; work-education; function of the normal school.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Cor ou raça da população brasileira .....	55
FIGURA 2 – Grau de escolaridade do magistério na educação básica (2009) .....	57
FIGURA 3 – Grau de escolaridade do magistério na educação básica (2013 e 2017) .....	58
FIGURA 4 – Pós-graduação entre os professores da educação básica (2009, 2013 e 2017). 59	
FIGURA 5 – Taxa de desocupação por faixa etária (2012 – 2020) .....	91
FIGURA 6 – Grade curricular do CEJK .....	109

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Faixa etária dos participantes .....	114
GRÁFICO 2 – Período de formatura no CEJK .....	115
GRÁFICO 3 – Motivação para ser professora/professor ao ingressar no CEJK .....	115
GRÁFICO 4 – Obtenção de emprego como professora/professor .....	117
GRÁFICO 5 – Tempo de procura de emprego como professora/professor .....	117
GRÁFICO 6 – Instituição na qual conseguiu emprego .....	118
GRÁFICO 7 – Acesso ao ensino superior .....	120
GRÁFICO 8 – Segurança para exercer a prática docente .....	122
GRÁFICO 9 – Ocupação atual .....	123
GRÁFICO 10 – CEJK na trajetória de vida das(os) egressas(os) .....	125

## LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEJK	Colégio Estadual Júlia Kubitschek
CECD	Colégio Estadual Carmela Dutra
CEIAA	Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral
CEHL	Colégio Estadual Heitor Lira
CESK	Colégio Estadual Sara Kubitschek
COC	Conselho de Classe
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENCD	Escola Normal Carmela Dutra
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENHL	Escola Normal Heitor Lira
ENIAA	Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral
ENSK	Escola Normal Sara Kubitschek
EUA	Estados Unidos da América
GLP	Gratificação de Lotação Prioritária
HEM	Habilitação Específica do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituto Educação
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OM	Organismos Multilaterais
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira

PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
SEEDUC RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
STJ	Supremo Tribunal Federal
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## CIP - Catalogação na Publicação

HH356e Hastenreiter, Thiago  
A escola normal na encruzilhada: caminhos e  
descaminhos das jovens professoras pelo Colégio  
Estadual Julia Kubitschek / Thiago Hastenreiter. --  
Rio de Janeiro, 2021.  
146 f.

Orientador: Bruno Gawryszewski.  
Coorientador: Marcelo Paula de Melo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. escola normal. 2. formação de professores. 3.  
função social da escola normal. 4. trabalho-educação.  
5. profissão e trabalho docente. I. Gawryszewski,  
Bruno, orient. II. Paula de Melo, Marcelo,  
coorient. III. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Aos 19 (dezenove) dias do mês de outubro de **2021**, às 14h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada **A escola normal na encruzilhada: caminhos e descaminhos das jovens professoras pelo Colégio Estadual Julia Kubitschek** de autoria do mestrando Thiago Hastenreiter (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professor orientador Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Olinda Evangelista (UFSC - participação por videoconferência), Prof. Dr. Marcelo Paula de Melo (UFRJ - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado(a)                       Aprovado(a) com recomendações de reformulação

Reprovado(a)

Eu, Bruno Gawryszewski, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca destaca a relevância do debate para o campo de estudos e pesquisas em Trabalho-Educação e recomenda a publicação dos resultados da pesquisa em artigos e eventos acadêmicos.

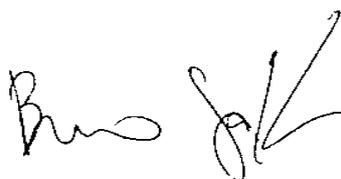
Continuação da Ata de Defesa da dissertação do mestrando Thiago Hastenreiter, realizada em 19 de outubro de 2021.

Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Olinda Evangelista (UFSC)

Prof. Dr. Marcelo Paula de Melo (UFRJ)

Thiago Hastenreiter – candidato

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bruno Gawryszewski', with a stylized flourish at the end.

---

Bruno Gawryszewski (UFRJ)

Presidente da Banca

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	18
INTRODUÇÃO .....	20
OBJETIVOS .....	27
Objetivos gerais .....	27
Objetivos específicos .....	27
JUSTIFICATIVA .....	28
REFERENCIAIS TEÓRICOS .....	29
METODOLOGIA .....	31
Capítulo 1 BREVE TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL .....	33
1.1 Influência das luzes .....	34
1.2 Junto à linha do trem do subúrbio carioca .....	52
Capítulo 2 UMA AVALIAÇÃO INICIAL DA PROFISSÃO E DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	56
2.1 A visão do outro lado .....	68
2.2 Por dentro da precarização .....	75
Capítulo 3 MUNDO DO TRABALHO .....	86
Capítulo 4 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NORMAL .....	100
Capítulo 5 MERGULHANDO NO JÚLIA KUBITSCHK .....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	138
ANEXOS .....	142

[...] o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém.  
(KOSIK, 1985, p. 19)

## APRESENTAÇÃO

O ponto de partida desta dissertação de mestrado é a minha inserção laboral no Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK), localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, onde leciono há 10 anos as disciplinas de sociologia e sociologia da educação. O “Júlia”, como é chamado carinhosamente pela nossa comunidade, é uma escola de formação de professores em nível médio, também conhecido como modalidade normal, que forma professoras e professores para lecionarem na educação infantil e no ensino fundamental I<sup>1</sup>. Desde o meu ingresso em referida instituição, tive uma série de dúvidas e inquietações a respeito dessa modalidade de ensino.

A alocação de minha matrícula no CEJK foi totalmente casual. Não foi algo planejado, tampouco desejado. Para falar a verdade, a mim, a escola normal estava escondida em um passado distante ou no interior do país, abastecendo as escolas rurais de docentes jovens, que não tiveram a oportunidade de seguir seus estudos nas universidades. Quando lá iniciei minha carreira de professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ) em 2011, jamais imaginaria que o Júlia mudaria tanto a minha vida e se tornaria meu objeto de estudo e investigação em uma especialização que concluí no Colégio Pedro II (2019) e depois no mestrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. Na formação que obtive neste referido colégio, fui encorajado a fazer uma apresentação na monografia pela minha então orientadora professora Dra. Tatiana Bukowitz, que fosse, segundo suas palavras, uma “etnografia de si mesmo”.

Meu interesse em entender as instituições escolares vem desde muito jovem, quando eu ainda era estudante daquilo que hoje chamamos de Fundamental II. Minha travessia pela educação básica foi conturbada e de muito sofrimento. Nunca repeti de ano, mas ficava sempre na eminência da reprovação para desespero de minha mãe, que lutou comigo até o fim para concluir essa fase da minha formação. Eu percebia que alguma coisa estava fora do lugar, não comigo, que sempre estudei e me esforcei para passar de ano, mas com as escolas por onde passei. Eu de fato não aprendi quase nada, porque o ensino em grande parte se consistia em copiar, repetir e decorar. Isso me violentava muito e toda vez que eu ousava pensar diferente, era inibido pelas professoras. Não tive a sorte de estudar em instituições que incentivassem em

---

<sup>1</sup> A educação infantil e o fundamental I, segundo a Lei 9.394/96, se organizam em: berçário 1 (idade inferior a 1 ano); berçário 2 (entre 1 e 2 anos de idade); maternal 1 (entre 2 e 3 anos de idade); maternal 2 (entre 3 e 4 anos de idade); pré 1 (4-5 anos de idade); e pré 2 (5-6 anos de idade). O fundamental I é destinado a alunos(as) a partir dos 6 anos, abrangendo do 1º ao 5º ano.

mim o questionamento, a crítica e a liberdade de pensamento. A escola se resumia para mim em decorar a tabuada, fórmulas (que eu não sabia aplicar) e regras gramaticais.

Meus professores me marcaram profundamente, tanto positiva quando negativamente, mas com certeza as cicatrizes mais profundas foram deixadas por péssimos docentes sem didática alguma para explicar e incentivar crianças e jovens em desenvolvimento. Entretanto, tudo na vida tem dois lados. Tive o prazer de conhecer e ser aluno do professor Luiz Antônio Simas<sup>2</sup> num curso pré-vestibular no Rio de Janeiro, que teve a responsabilidade de despertar em mim a vontade de ser professor, tamanha a admiração que tenho por ele.

A minha trajetória como aluno na educação básica (com meus traumas e minhas admirações) e os questionamentos que eu fazia em relação a instituição escolar, me direcionou a seguir a carreira docente. Quando era aluno do ensino médio, meu sonho era concluir essa etapa de minha formação e me livrar da escola. Mas ao mesmo tempo fui impulsionado a retornar a ela como professor e realizar com meus alunos o trabalho que eu gostaria que tivessem realizado comigo.

Na UFRJ a educação fez mais sentido para mim, talvez porque eu tive mais liberdade do que na escola. Formei-me no curso de Ciências Sociais, pertencente ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ no ano de 2006, de onde guardo ótimas lembranças dos debates políticos e acadêmicos.

Com o tempo, amadureci a compreensão que a escola ofertada pelo capitalismo será sempre cindida pelo marco de classe e jamais impulsionará a criatividade e o senso crítico dos seus alunos. Mas, ao mesmo tempo, a escola é palco de projetos em disputa, arena de conflito, permeada permanentemente pelas contradições da sociedade. E é justamente nesta brecha de possibilidades que os professores comprometidos com a sociedade dos trabalhadores devem se inserir e disputar. É aí que me encontro todos os dias que vou trabalhar no CEJK.

Por se tratar de uma escola de formação de professores, o Júlia, em tese, prepara suas egressas para inserção no mercado de trabalho. Acredito que esta função social da escola normal (e das demais escolas técnicas e profissionalizantes) nos permite uma série de possibilidades, que vão no sentido de formar criticamente jovens que estão ingressando no proletariado brasileiro. A luta por uma educação pública, gratuita e a serviço da classe trabalhadora passa também pela formação das novas gerações de professores.

---

<sup>2</sup> Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), escritor, compositor e professor do ensino médio.

Escrevi acima que o CEJK “em tese” prepara suas egressas para atuarem no mercado que se tornou a educação, porque desconfio que grande parte delas não se tornam professoras de fato. Essa é parte da minha hipótese, que desenvolverei a seguir na introdução desta dissertação.

## INTRODUÇÃO

Existe uma expectativa considerável entorno da instituição escolar como responsável pela promoção do desenvolvimento econômico e social do país e pela localização de jovens no mundo do trabalho cada vez mais carente de postos formais de emprego. As classes dominantes tornaram a educação uma mercadoria embalada por superpoderes, capaz por si só garantir um futuro brilhante para aqueles que fizerem por merecer. Isso significa que as possibilidades de emprego e ascensão social estão colocadas dentro da escola, como se a forma pela qual a sociedade de classe se organiza não tivesse interferência e determinasse a desigualdade e a exclusão. A conclusão é simples: o desemprego e a miséria são frutos de um baixo investimento em educação, quando na verdade o que ocorre é exatamente o contrário<sup>3</sup>. A sociedade do capital impõe uma desigualdade social e educacional cada vez mais ampliada e impede que a educação seja a alavanca para o desenvolvimento coletivo da humanidade.

Esse projeto de nação calcado na meritocracia e no esforço individual deposita sobre os ombros dos educadores e educandos uma responsabilidade que não lhes compete e tira de foco o que realmente importa: vivemos em um país marcado por desigualdades sociais e educacionais, onde os filhos da burguesia e de uma classe média mais abastada têm condições facilitadas para desenvolverem suas potencialidades, alavancados pelas heranças acumuladas por suas famílias. Enquanto isso, os filhos da classe trabalhadora são obrigados a venderem sua força de trabalho precocemente, sem uma formação que lhes permita lutar em melhores condições para conquistar um emprego, incapazes de se compreenderem enquanto sujeitos políticos ativos e conscientes sobre a realidade na qual estão inseridos.

As promessas de ascensão social através da educação atravessaram o século XX e parece não perder força por mais que a realidade diga o contrário. A escola é apresentada de forma abstrata, sem corte de classe, como se todos os jovens tivessem a mesma oportunidade educacional na vida e como se não existisse uma dualidade estrutural marcada pelas esferas

---

<sup>3</sup> Embasamos essa colocação na Teoria do Capital Humano, surgida nos EUA em 1960, que explica e justifica as diferenças econômicas e educacionais entre os países do mundo. Mais adiante nesta dissertação iremos desenvolver tal teoria.

públicas e privadas. A universalização do ensino médio não foi cumprida, o que demonstra que nem mesmo as tarefas democráticas podem ser levadas até o fim pela burguesia. Pelo contrário, a educação é controlada e distribuída a conta gotas, bem dosada, de maneira que a classe trabalhadora não possa acessar o conhecimento que foi acumulado, organizado e sistematizado pela humanidade ao longo da história.

A propaganda de que a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo não passa de um conto de fadas, se abstraídos os projetos societários que nela se encontram. A escola enquanto instituição reprodutora das desigualdades, mesmo controlada e administrada pelo Estado e governos burgueses, contém também as contradições existentes na própria sociedade de classes. Isso significa que em seu interior coexistem diferentes projetos de educação, peleando ora de forma aberta, ora de forma mais velada, que desaguarão em diferentes projetos de sociedade. Por isso, a educação é chave tanto para a manutenção do *status quo*, como para transformação da realidade social, política, econômica e cultural de uma nação.

Para Gaudêncio Frigotto (2005), a perversidade desta ideologia consiste em responsabilizar o indivíduo pelo seu fracasso na vida, como se o êxito no mercado de trabalho fosse consequência apenas de suas capacidades individuais. Isto é, a educação, ao ficar reduzida apenas ao fator econômico, priva o indivíduo de sua realização humana enquanto sujeito consciente da realidade na qual está inserido, restringindo-o a ser uma peça descartável na engrenagem capitalista. Buscaremos retirar dos ombros das jovens professoras a responsabilidade de conseguir o seu primeiro emprego na educação, descortinando o engano de que o êxito ou o fracasso desta luta se concentra na obtenção do diploma do ensino normal ou nos esforços individuais de cada uma.

Nosso esforço investigativo nesta dissertação vai no sentido de pensar a escola normal (no caso o CEJK) de modo que compreendamos o real papel dessa modalidade de ensino no Brasil hoje. Aparentemente a escola normal vem perdendo espaço, força e prestígio diante dos olhos do capital. Parece cada vez mais uma modalidade arcaica, pertencente ao passado de um país que lutava para se urbanizar e elevar a escolaridade de amplas parcelas da população. Para saber até que ponto isso é verdadeiro, precisamos conhecer o destino das jovens professoras egressas do CEJK. Será que elas saem do Júlia e vão exercer diretamente a profissão para qual foram formadas? Mais ou menos quantas delas se tornam professoras somente com o diploma de ensino médio? Buscaremos responder essas perguntas para saber em que medida a modalidade normal cumpre a função de formar professoras (es).

Nossa hipótese é que provavelmente uma parte relevante das egressas do CEJK não se tornam professoras somente com o diploma da modalidade normal. Desta forma, a função social do CEJK deveria ser repensada e problematizada, já que não cumpriria com sua finalidade original de habilitar docentes a lecionarem na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Seria um erro de nossa parte estabelecer uma relação de causa e efeito, onde o não exercício da prática docente das professoras formadas no Júlia, significasse um fracasso da instituição em questão. Quando na verdade, nossa pesquisa consiste em compreender a relação entre o curso de formação de professores e o mundo do trabalho.

Para verificação ou não da validade desta hipótese, teremos que investigar o destino das jovens egressas do CEJK. Onde estão essas jovens? O que estão fazendo? As que de fato estão exercendo a profissão para qual foram formadas, estão localizadas em quais escolas? São algumas perguntas que nortearão nosso estudo e nos ajudará a desvendar o que é a escola normal hoje e qual é o seu papel na sociedade. Lembramos que a não inserção no mundo do trabalho de profissionais certificados por instituições de ensino não se restringe ao Júlia Kubitschek e às demais escolas normais. Trata-se de um fenômeno que abrange outras categorias, mas não estamos nos propondo neste momento a fazer essa investigação.

A escolha do Júlia para ser palco de nossa investigação, extrapola a inserção laboral do autor. O CEJK é uma escola profissionalizante, o que faz dela uma antessala do mundo do trabalho. Portanto, responde exatamente ao propósito da nossa linha de pesquisa trabalho-educação. Além disso, a escola possui uma grade curricular especializada voltada para finalidade de inserir de forma imediata as jovens professoras egressas em sala de aula para desempenharem a profissão para qual foram formadas. Outra particularidade da escola normal é sua composição majoritariamente feminina em seu corpo discente, que concentra em si os piores salários e muitas vezes uma dupla ou tripla jornada de trabalho na sociedade machista e patriarcal na qual vivemos.

Vale lembrar que a nomenclatura de “escola normal” é uma herança da década 1960, que perdura com força até os dias de hoje, mesmo que o Júlia não se chame mais Escola Normal Júlia Kubitschek, assim como as demais escolas públicas da mesma modalidade não carregam nenhuma delas o “Normal” em seus nomes. No entanto, a identidade de normalista e o orgulho que seu corpo discente tem de pertencer àquela instituição, não se desfizeram ao longo dos anos, mesmo que a legislação determine o contrário. Hoje, o Júlia, e todas as escolas de formação de professores vinculadas à SEEDUC RJ, se chamam colégios estaduais. A mudança dos nomes vem se operando desde a Lei 5.692/71, que tinha como um dos seus objetivos

substituir o caráter humanístico dessas instituições por uma perspectiva tecnicista do governo militar, além de acabar com o acesso automático que as jovens professoras formadas por essas instituições tinham ao serviço público estadual.

Essa época, não por acaso, condiz com a extinção da nomenclatura Escolas Normais no Rio de Janeiro, expressão que remetia diretamente ao tradicional ensino humanístico. Assim, ao percebermos o tecnicismo como um processo que se iniciou quase uma década antes da Lei 5.692/71, entendemos [...], que a Lei é um evento importante de descaracterização da Escola Normal [...] (LIMA, p. 354, 2017)

Junto com a mudança do nome, essas escolas passaram por um desprestígio junto aos sucessivos governos militares, que passaram enxugar o orçamento destinado a elas e impuseram uma política de achatamento salarial dos professores. As escolas normais passam a se chamar Centros Interescolares onde conviviam diversas habilitações para além da formação de professores.

[...] a nova Lei não menciona a Escola Normal, mas também não diz que ela está extinta desde já, deixando para as normatizações estaduais a responsabilidade de desaparecer com a nomenclatura “Escolas Normais”. Será em 28 de fevereiro de 1973, que as Escolas Normais da cidade do Rio de Janeiro deixarão oficialmente de existir, dentro de um contexto do novo Plano Estadual de Educação, levado a cabo no início de março daquele mesmo ano. A publicação do Decreto “E” n.º 6.071, na primeira semana de março, adequou a nomenclatura do sistema de ensino estadual à proposta da Lei Federal 5.692/71 e aproveitou para usar a estrutura das Escolas Normais, transformando-as em Centros Interescolares com diversas habilitações. (LIMA, p. 355, 2017)

Na década 1980, sob responsabilidade do então governador Leonel Brizola, os Centros Interescolares passaram a se chamar definitivamente colégios estaduais. Entretanto, em muitas legislações ainda encontramos a nomenclatura antiga. Inclusive, na LDB 9.394/96, em seu artigo 62, está mencionada a “modalidade normal” para designar as escolas de formação de professores de nível médio. Por fim, nos sentimos a vontade para ao longo deste presente trabalho, chamar o CEJK de escola normal, porque é assim que nos reconhecemos e somos reconhecidos, mesmo que saibamos que a nomenclatura correta seja curso de formação de professores de nível médio de modalidade normal.

Retomando a discussão acerca da função social do CEJK, assinalamos que existe também a possibilidade de que uma provável improdutividade do CEJK seja útil para atender a periferia do sistema educacional. Informalmente, notamos que uma parcela das egressas do Júlia está trabalhando em pequenas escolas e creches localizadas nos bairros do subúrbio carioca, possivelmente recebendo baixos salários, muitas vezes deslocadas de sua função original e atuando como auxiliares de professoras com mais tempo de instituição. Desta maneira, a escola normal estaria à margem, porém ainda cumprindo um papel (secundário) na engrenagem do sistema.

Refletindo o chão da nossa escola e o convívio que a comunidade do Júlia nos traz, percebemos que existe uma expectativa de melhora de vida também nas mães, pais e responsáveis daquelas estudantes, que são em sua totalidade, filhas e filhos da classe trabalhadora, em geral, pertencentes a seus extratos mais pauperizados pelo sistema econômico-social. Os responsáveis projetam em suas filhas e filhos uma esperança de um futuro melhor para toda a família. A profissão de professora, apesar de muito desvalorizada pelos sucessivos governos de turno, ainda carrega principalmente nas classes populares, um *status* de respeito e admiração. O ensino profissionalizante de nível médio acaba sendo uma saída real, que ameniza a negativa de ingresso no ensino superior e ao mesmo tempo certifica aquela jovem a atuar no mundo do trabalho. Elas se formam no CEJK com uma profissão, ou seja, teórica e aparentemente estão na frente daqueles estudantes que concluem o ensino médio regular e engrossam as estatísticas da “geração nem nem”<sup>4</sup>.

Para responder as indagações levantadas acima, iremos percorrer uma breve trajetória histórica da escola normal do Brasil desde o século XIX até os dias de hoje. Vale lembrar que os ventos iluministas da Revolução Francesa (1789-1799) sopraram forte quase 100 anos depois em um Brasil que lutava para se libertar da influência jesuítica na educação e do domínio das oligarquias rurais. O país precisava se modernizar e forjar uma força de trabalho que fosse capaz de atender a um novo padrão de desenvolvimento. Para isso, foi necessário construir escolas normais para que se formassem professores em grande escala para alfabetizar em massa. Nos apoiaremos em autores como Dermeval Saviani, Leonor Maria Tanuri, Fábio Souza Correa Lima, entre outros.

Feita a perspectiva histórica, traremos para os dias de hoje uma análise sobre a profissão e o trabalho docente, para que possamos nos aproximar daquilo que representa a educação básica na atualidade. Não basta uma investigação somente da escola normal sem que compreendamos, ao menos parcialmente, elementos fundamentais do ensino médio regular, do fundamental I e II e da educação infantil. Isto é, a modalidade normal está localizada dentro de um contexto mais geral da educação básica, na qual nos apoiaremos a fim de jogar luz sob o CEJK. Para isso, utilizaremos contribuições de Maria Regina Viveiros de Carvalho em O perfil do professor da educação básica (2018) e dados do Censo da Educação Básica (2019) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tornarão

---

<sup>4</sup> 4 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua) do IBGE realizada em 2017, mostra que existem 11,16 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos que não estudam e nem trabalham.

mais nítido o perfil docente, abrangendo sua idade, sexo, raça, formação, entre outras características.

A jornada de trabalho dos professores é parte fundamental para responder que categoria é essa. Podemos adiantar que além de extenuante, existe uma diversidade enorme de jornadas de trabalho na categoria, a depender do estado, do município e da carga horária de cada docente. Jacomini (2020) ressalta que a fragmentação da jornada, bem como sua longa duração, tem como ponto de partida os baixos salários. Diante das dificuldades financeiras, os docentes passaram a reivindicar o aumento da jornada, o que acabou sendo consagrado pela Constituição Federal de 1988. Portanto, a possibilidade de acúmulo de cargos da categoria docente está longe de ser um privilégio, mas sim uma necessidade de subsistência.

Traremos também a perspectiva do Banco Mundial para a educação, como também sua caracterização e projeto atual para os países dependentes da América Latina e Caribe. O documento elaborado por Barbara Bruns e Javier Luque (2014) tem como centro a crítica e a responsabilização dos professores pelos maus resultados da educação. Os autores partem da premissa que os docentes são pouco produtivos em sala de aula, estão despreparados para lidar com as atuais demandas (do capital), são malformados e estão em processo de envelhecimento. A referida instituição vincula a qualidade (segundo os critérios da burguesia) da educação à dinâmica econômica dos países. Em suma, culpabilizam os professores pelas mazelas do capitalismo como o desemprego, a pobreza e a desigualdade. O Banco reconhece a imprescindibilidade dos professores na formação de crianças e jovens, mas ao mesmo tempo busca minimizar nossa autonomia didático-pedagógica, criatividade e criticidade. Por último, o Banco volta sua artilharia contra os sindicatos do continente que arregimentam uma categoria extremamente massiva e resistem aos planos do capital.

Shiroma e Evangelista (2015) são categóricas na crítica ao projeto do BM e explicitam o motivo pelo qual professores e professoras causam tanta preocupação aos organismos multilaterais: pela capacidade que eles têm de tornar as jovens pessoas críticas e conscientes das relações sociais capitalistas e a partir daí se postularem enquanto embriões de uma sociedade dos trabalhadores. Para evitar essa ameaça aos seus planos, o BM tem como estratégia mudar o perfil do professor e transformá-lo em meros reprodutores de práticas embaladas em pacotes educacionais formulados por instituições que atendam aos interesses do capital. O Banco chama essa domesticação dos docentes em polivalência, flexibilidade, afeição à tecnologia e resiliência.

Em decorrência da análise do perfil e do trabalho docente, desenvolveremos o aspecto relacionado a precarização da profissão e das condições laborais nas quais estão submetidas a categoria em questão. Nos apoiaremos em artigos de Ruy Braga, Vânia Cardoso da Motta, Olinda Evangelista, Jocemara Triches, Eneida Oto Shiroma, Amanda Moreira da Silva, entre outros, para compreendermos o processo de transformação, que empurrou amplas parcelas da categoria para um trabalho intermitente, informal, inseguro, desamparado, desprovido de vínculos mais sólidos com a instituição escolar e sem perspectiva de desenvolvimento na carreira. Ao mesmo tempo que a categoria é jogada em uma precarização inédita, se exige que ela seja o motor do desenvolvimento e da transformação do país.

Silva e Motta (2019, p. 4) formularam o conceito de “precariado professoral” para destacar tanto os professores que atuam nas condições descritas acima, como também aqueles que até então se encontravam em uma situação considerável estável, mas que agora são atingidos pela precarização. É o que as autoras chamam de “desestabilização dos estáveis”. Portanto, não se trata apenas de um empobrecimento dos professores, mas sim de colocá-los em uma situação de vulnerabilidade e fragilidade perante o mercado de trabalho da educação. Vale lembrar, que a classe trabalhadora brasileira em sua totalidade nunca atingiu o patamar de direitos sociais alcançados na Europa, por exemplo. Por isso, pode-se dizer que sempre vivemos e trabalhamos de forma precária, mas a partir do esgotamento do modelo fordista de produção na década 1970, nota-se um salto qualitativo na degradação das condições de trabalho da nossa classe.

Por fim, trazemos uma discussão a respeito da concepção de educação: o que é, e para que serve a educação hoje, em contraposição ao que ela poderia ser. Cláudio Almir Dalbosco (2019) aponta que a educação nos marcos das relações sociais capitalistas está limitada a promover uma formação estritamente vinculada a determinado ofício e aos interesses da burguesia. A outra perspectiva apresentada pelo autor tem uma abrangência mais ampla, que percebe a educação como uma alavanca para pensar e refletir sobre a vida e a existência das pessoas em sociedade. Ou seja, vê a educação no sentido da formação humana, onde a figura do mestre aparece como educador das novas gerações.

Na medida que o neoliberalismo avança, sobretudo na década 1990, o papel do professor vai se esvaziando e se enfraquecendo, na mesma medida que a escola vai se parecendo cada vez mais com uma empresa em muitos sentidos. Isso é um problema, porque o funcionamento de uma empresa se hierarquiza pelo lucro, enquanto uma escola tem (ou deveria ter) uma natureza voltada para a produção e democratização do conhecimento.

Neste contexto de ofensiva do capital, o foco passa a ser o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, deixando de lado a compreensão científica do processo produtivo e da realidade na qual estão inseridos. É assim que surge a figura do professor mediador, que articula as demandas da burguesia com as tais habilidades adquiridas na escola. A competição, o individualismo, a dissolução das demandas coletivas, a eficiência e a rentabilidade são as marcas registradas do sistema e do empreendedorismo.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Considerando que temos como hipótese que são poucas as jovens que terminam o ensino médio e passam a lecionar, o objetivo geral é investigar o destino profissional das egressas do CEJK. Ou seja, onde estão e o que fazem essas jovens depois de formadas.

Apoiaremos-nos no fato de ser uma instituição escolar voltada diretamente para o mundo do trabalho, que certifica jovens para lecionarem na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, para verificarmos realmente se é isso o que ocorre na vida concreta de suas egressas.

A partir da perspectiva da sociedade de classes, onde a desigualdade e a exclusão são partes intrínsecas da realidade social, nos debruçaremos sobre o CEJK, para que possamos demonstrar como essa modalidade de ensino ocupa a periferia do mundo do trabalho. Desta forma, a escola normal enquanto passaporte para um futuro de emprego e para o desenvolvimento do país não se confirma na realidade.

### **Objetivos específicos**

Compreender a localização e inserção da escola de formação de professores de nível médio, comumente conhecida como modalidade normal, no atual momento do capitalismo brasileiro, utilizando como estudo de caso o Colégio Estadual Júlia Kubitschek.

Investigar se as variáveis conjunturais sobre o mundo do trabalho e a educação impactam a trajetória profissional das egressas do CEJK.

Discutir a precarização da carreira docente tendo como base o novo momento histórico de “flexibilização” dos trabalhadores e do mercado de trabalho.

## 4 JUSTIFICATIVA

As possibilidades de atuação docente somente através do diploma do ensino normal se tornam cada vez mais exíguas, uma vez que o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tem entre suas metas garantir que todos os professores da educação básica tenham necessariamente formação de nível superior.

Lembramos que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) admite a escola normal enquanto instituição formadora de docentes para atuarem na educação infantil e no fundamental I, mas o faz de forma inconsistente, quando afirma que se trata de uma “formação mínima”<sup>5</sup>. Não por acaso no PNE encontramos um apontamento pela sua extinção. Caso essa tendência seja confirmada pela realidade, para onde irão as professoras formadas pelo Júlia, que insistem em seguir a carreira docente? Terá algum sentido manter a modalidade normal, caso seja cumprido o PNE até 2024? São questões que aparentemente colocam o CEJK e demais escolas de formação de professores (de nível médio) em xeque. As escolas municipais, por exemplo, não poderão mais receber um contingente oriundo destas instituições.

Mesmo nos dias de hoje, os concursos para docentes das prefeituras não são um desafio simples para aquelas que possuem apenas o certificado das escolas normais. Nesta corrida em busca de um emprego com alguma estabilidade, encontram-se também aquelas professoras que alcançaram a formação superior nas universidades. É inegável que as formações de nível médio e superior são incomparáveis. Então, o que já é difícil nos dias atuais, pode se tornar insustentável em breve, caso se confirme as metas do PNE (2014-2024).

Diante das dificuldades levantadas, possivelmente resta às egressas do CEJK optar por dois (ou mais) caminhos profissionais: trabalhar em escolas privadas de pequeno porte que atendem a população do bairro onde estão localizadas ou desistir da educação e buscar um emprego em outra área qualquer, geralmente no setor de serviços. É muito comum encontrar nossas ex-alunas trabalhando no comércio, em casas de festas, em colônias de férias, clubes etc.

Estudos que questionam a função das escolas normais não são de hoje. Outras pesquisas já se apoiaram nesta temática:

Pesquisa realizada em 1960 por Aparecida Joly Gouveia, nos estados de São Paulo e Minas, indicava as seguintes expectativas das normalistas para o ano seguinte ao da formatura: 38% pretendiam lecionar; 29%, continuar os estudos; 12%, lecionar e continuar os estudos; 7%, dedicar-se exclusivamente ao lar; 6%, seguir outra profissão; 8% apresentaram a resposta “não sei” (Gouveia, 1965). Dados semelhantes foram obtidos por Luiz Pereira (1963) em pesquisa realizada em 1960 no município

---

<sup>5</sup> Artigo 62 da LDB (9394/96).

de São Paulo, e pela pesquisadora Lúcia Marques Pinheiro (1967), em 1965, em pesquisa que contemplou oito estados da Federação. (TANURI, 2000, p. 78)

Apesar de todo questionamento, a modalidade normal e o Júlia Kubitschek seguem existindo em meio a tantas contradições e obstáculos. Possivelmente a escola normal seja superada somente com a interiorização do ensino superior. Até lá, seguirá em crise crônica, pressionada pela ampliação da escolarização e pela legislação vigente.

## 5 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Apoiaremos-nos no materialismo histórico e dialético para desvendar o que está por trás do discurso que projeta na escola a salvação para as mazelas do capitalismo e ao mesmo trabalharemos o fetichismo entorno desta instituição. A educação se tornou uma mercadoria, independente se a escola é pública ou privada, embalada em uma ideologia burguesa, que oculta o corte de classe que perpassa a educação. Enquanto as escolas públicas estaduais e municipais são destinadas a receber os filhos e filhas da classe trabalhadora, que ocuparão os piores postos de trabalho, as escolas privadas de excelência formam os filhos da burguesia e da classe média mais abastada, que serão os gestores do Estado burguês e das grandes empresas públicas e privadas.

A ilusão que a escola por si só é capaz de transformar a realidade de injustiça e desigualdade, penetra fortemente nas classes populares, porque o direito básico à educação sempre foi muito dificultado. Aqui reside uma contradição importante. Está nítido que a burguesia alimenta a miragem de um futuro auspicioso através da educação que ela oferece, mas ao mesmo tempo, a escola é, para muitos jovens, a única forma de assistência que eles recebem do Estado. Nesse contexto, o jovem encontra na instituição escolar uma chance mínima, mas existente, de acessar algum conhecimento construído historicamente pela sociedade. Então, ilusão e possibilidades convivem em uma arena de disputa de classe, onde os professores ocupam uma posição privilegiada por acessar a consciência dos jovens durante alguns anos de formação.

A farsa da mobilidade social e a ideologia do capital humano é um tema amplamente debatido na academia e já foi objeto de estudo por autores da linha de pesquisa trabalho-educação:

O último aspecto a ser mencionado acerca do projeto formativo do capital é talvez aquele mais perverso porque promete um caminho rumo a um suposto eldorado. [...] O discurso do investimento como investimento em capital humano estabelece a relação causal: qualificação e competências para o trabalhador, crescimento econômico, empregabilidade e mobilidade social para o próprio trabalhador. Este

discurso apologético possui profundo enraizamento no conjunto da classe trabalhadora, inclusive de seus instrumentos, como os partidos e sindicatos. E é sobre este tema que a pedagogia do trabalho tem de se insurgir. Eis o busílis da questão. (MOTTA, LEHER, GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 322).

Marx e Engels demonstraram com maestria como a burguesia vende seu projeto como se fosse de toda a sociedade. Um exemplo contemporâneo desta manipulação são as reformas implementadas pelos sucessivos governos. São reformas aprovadas “para salvar o Brasil” a pedido do capital. Conclui-se, que a burguesia, além de controlar as forças materiais, é detentora de um aparato superestrutural, responsável pela difusão de suas ideias.

Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. (MARX, ENGELS, 2002, p. 48-50).

Para revelar a função social e a localização que o CEJK ocupa na educação brasileira, buscaremos nos apoiar em um arsenal teórico, que permita investigar nosso objeto com uma perspectiva que compreenda a realidade de forma dinâmica e em permanente transformação.

[...] o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. [...] A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem intangível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza. (KOSIK, 1985, p. 19)

O citado autor desenvolve o conceito de pseudoconcreticidade, que nos auxiliará na desmistificação da escola normal hoje e tornará mais nítida sua real posição enquanto formadora de docentes para atuar na educação básica. Um olhar mais desatento e impressionado pelas demandas do capital, que exige uma força de trabalho “flexível”, “resiliente” e “proativa”, talvez considere a modalidade normal totalmente antiquada para o atual momento histórico. No entanto, apontamos para o sentido de que possivelmente o CEJK ainda tenha uma função social a cumprir, mesmo que seja a de ocupar uma posição periférica do sistema.

Gaudêncio Frigotto em uma de suas mais importantes obras, *A produtividade da escola improdutiva*, analisa como a política de expansão das escolas técnicas impulsionadas pela ditadura empresarial-militar no Brasil (1964-1985), apesar do fracasso rotundo, foi de alguma forma funcional ao sistema e acabou colaborando de forma contraditória com a manutenção do *status quo*. Estamos cientes das diferenças latentes entre as escolas técnicas investigadas por

Frigotto e as escolas normais hoje em dia. No entanto, acreditamos ser possível traçar um paralelo entre ambas no sentido de explorar uma suposta improdutividade do CEJK no que tange a inserção das jovens professoras no mundo do trabalho, e ao mesmo tempo compreender a funcionalidade do seu atraso.

A não articulação da profissionalização com a realidade é a forma de articulação, isto é, a profissionalização, no interior da sociedade brasileira, funcionou exatamente porque não se efetivou. Isto se dá pelo fato de, ao atribuir à escola uma função de profissionalizar, que não lhe cabe concreta e historicamente na forma de organização da produção capitalista, a reforma vai manter a escola dentro dos parâmetros que a tornam funcional para a reprodução das relações sociais de produção. [...] Sua produtividade para a manutenção das relações sociais de produção se materializa, então, na sua improdutividade, isto é, na sua abstratividade e em seu caráter anacrônico. (FRIGOTTO, 2010, p. 195 e 196)

Por fim, quando as egressas do CEJK não exercem a profissão para qual foram preparadas e formadas ao longo de três anos, ocorre uma alienação, um divórcio, entre a jovem e a professora. As duas se separam e essa profissional perde a capacidade de atuação e transformação da realidade em sua volta.

## 6 METODOLOGIA

O centro de nossa investigação empírica consistiu em descobrir a ocupação profissional das egressas do CEJK. Para isso, as buscamos nas redes sociais (principalmente Facebook e Instagram) e as enviamos um formulário eletrônico feito através do Google *Forms*. Vale lembrar que laços foram estabelecidos ao longo de nossos dez anos de trabalho no CEJK, o que facilitou o acesso às ex-alunas. O formulário contém perguntas acerca do nome; idade; ano de formatura; ocupação depois de formadas; tempo de procura de emprego como professora; acesso ou não ao ensino superior e em qual curso; entre outras perguntas<sup>6</sup>.

Lembramos também que nosso objetivo não era fazer um trabalho estatístico, que definisse com precisão o percentual de recém-formadas pelo CEJK, que lograram exercer a profissão de professora apenas com o diploma do ensino normal, ou aquelas que tiveram um outro destino qualquer. Temos, portanto, uma análise não probabilística, que colheu dados quantitativos, que enriqueceu a nossa pesquisa e apontou com mais propriedade se a escola normal cumpre com sua promessa de inserir as jovens professoras no exercício de sua profissão. A partir das respostas que obtivemos nos formulários eletrônicos, realizamos cinco entrevistas individuais em profundidade para que pudéssemos escutar das próprias ex-alunas do CEJK a

---

<sup>6</sup> Vide anexo 1.

trajetória escolar de cada uma delas, desde a matrícula na modalidade normal até os primeiros meses após a obtenção do diploma do curso de formação de professores.

## 1. BREVE TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL

A formação de professores no Brasil, como veremos a seguir, despertou grande interesse desde o século XIX, sendo debatida por educadores, intelectuais e pelas classes dominantes no intuito de fomentar projetos políticos diversos desde o Império<sup>7</sup> até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Quando afirmamos que houve um interesse recorrente à formação de professores e professoras, não queremos dizer que os governos que se sucederam na condução do Estado brasileiro se empenharam ou tomaram para si esta tarefa a fim de promover uma formação de perspectiva crítica, capaz de forjar uma força de trabalho consciente da totalidade social na qual está inserida e comprometida com a superação do *status quo*. Ao contrário, a formação de um corpo de profissionais dedicados ao magistério sempre esteve na história de nosso país, vinculada a um projeto de poder conduzido por diferentes frações da classe dominante no sentido de aprofundar ou ao menos manter as desigualdades sociais e educacionais até então vigentes.

O que queremos destacar em primeiro lugar é que não existe um projeto de educação que não esteja subordinado a um projeto de país, e tampouco os governantes podem abrir mão de se debruçarem sobre a educação para manter o controle social e incutir nas classes populares suas ideias, valores, costumes e moral. Neste sentido, a escola e o corpo profissional que nela trabalha, assume grande responsabilidade diante da formação de diferentes gerações de crianças e jovens, que deixarão a instituição escolar portadores de ideias e com algum tipo de capacitação profissional, no caso da modalidade normal de ensino. Portanto, a escola normal, ora mais prestigiada, ora relegada ao segundo plano, carregou e ainda carrega em seus ombros a missão de formar professores que se dedicarão a educar as crianças desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental<sup>8</sup>. Vale lembrar que essa segmentação em níveis de ensino variou muito ao longo da história do Brasil, assumindo diferentes nomenclaturas, objetivos, faixas etárias e como não poderia deixar de ser, refletindo variados projetos de classe.

Um segundo debate que se abre na sociedade diz respeito a qualificação dos professores da educação básica e as implicações que isso acarreta na formação de jovens e crianças. Muito se cobra dos docentes que ali atuam como se fossem os grandes responsáveis pelas mazelas do

---

<sup>7</sup> Período histórico compreendido entre 1822 e 1889, que se inicia com a independência do Brasil e se estende até a Proclamação da República. Neste ínterim o país foi governado por uma monarquia constitucional na qual houve dois imperadores, D. Pedro I e D. Pedro II.

<sup>8</sup> A Lei 9.394/96 (LDB) estabelece que a educação infantil se organiza em berçário 1 (menos de 1 ano de idade); berçário 2 (1-2 anos de idade); maternal 1 (2-3 anos de idade); maternal 2 (3-4 anos de idade); pré 1 (4-5 anos de idade); e pré 2 (5-6 anos de idade). Já o fundamental I é voltado para alunos(as) a partir dos 6 anos de idade, compreendendo do 1º ao 5º ano.

ensino, carregando uma responsabilidade indevida sobre seus ombros. É compreensível que o senso comum alimentado pelos grandes veículos de comunicação burgueses aponte para o professor como vilão e responsável pelo fracasso que a educação se tornou em nosso país. Mais à frente verificaremos como esse fracasso é na verdade totalmente funcional ao sistema e à reprodução das desigualdades existentes na sociedade. O professor é de fato o profissional que tem acesso direto às crianças e jovens que frequentam as instituições escolares, mas na verdade talvez seja o último a ser escutado para a elaboração das políticas educacionais que a todo momento são redesenhadas e reorientadas pelos governos para atender as demandas impostas pelo capital, principalmente naquilo que versa sobre a formação da força de trabalho.

Institui-se uma concepção que o corpo discente é a “clientela” de uma empresa (que no caso é a escola, seja ela pública ou privada), que busca atender as expectativas dos responsáveis daquelas crianças e jovens, que em última instância buscam uma inserção profissional de sucesso para seus filhos ou a classificação nos vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Múltiplas variáveis vão influenciar nesta trajetória, sendo que muitas delas vêm inclusive de fora da escola para dentro, como é o caso do orçamento destinado à educação (apenas para citar um exemplo), mas vai caber sempre ao professor a missão de conduzir esse jovem à redenção e à glória no selvagem mundo capitalista. Missão esta, um tanto o quanto injusta.

Muito se fala em formação continuada e qualificação profissional, mas pouco ou nada se oferece em termos de políticas públicas que visem o fortalecimento intelectual e profissional dos educadores. Em seu lugar se impõe uma série de programas meritocráticos, repletos de metas a serem alcançadas, culpabilizando os professores, que tratam a educação enquanto uma mercadoria como outra qualquer, tudo isso para forjar estatísticas que serão avaliadas por organismo internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO).

### **1.1 Influência das luzes**

Foi a partir da Revolução Francesa (1789-1799), que a burguesia europeia se sentiu convocada a organizar a educação que ela forneceria ao conjunto da sociedade, como também a formar professores capazes de levar adiante esta missão:

[...] a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais [...] (SAVIANI, 2009, p. 148)

Junto à consolidação dos Estados nacionais na Europa e a construção de sistemas públicos de ensino e aprendizagem, o projeto da escola normal<sup>9</sup> foi ganhando força e a necessidade de formar professores se tornou cada vez mais pujante. Isto é, inicia-se um processo de institucionalização da instrução educacional e um impulso de democratizar o acesso ao ensino primário às amplas parcelas da população. Para isso, a escola normal na Europa se tornou um pilar importante para o projeto burguês de superar definitivamente o Estado absolutista e os resquícios da Idade Média e do mundo feudal.

A construção do Estado nacional brasileiro foi um processo que contou com um choque de sociedades de diferentes culturas, onde um novo modo de produção escravista colonial foi forjado para que Portugal, na condição de metrópole, acumulasse capital e se destacasse na disputa com demais países europeus. Para isso, foi preciso uma política de extermínio de diversos povos indígenas e a captura, sequestro e escravização de povos do continente africano.

No entanto, os colonizadores precisaram também exercer uma opressão que ultrapassasse as fronteiras da violência física e fizesse incutir no imaginário popular uma série de ideias e valores eurocentrados, que facilitassem a sua missão. Neste sentido, o papel dos jesuítas foi fundamental para catequização dos indígenas dentro da moral da fé cristã, buscando um exercício do poder também pelo viés da educação. O sociólogo Max Weber<sup>10</sup>, ao desenvolver sua teoria a respeito do exercício do poder, provavelmente classificaria a missão jesuítica dentro daquilo que ele chamou de “dominação tradicional”<sup>11</sup>, onde se constrói um respeito às tradições e o estabelecimento de uma ordem moral, que objetiva uma dominação estável e incontestável. Por isso, a figura do deus católico se tornou tão decisivo para que Portugal acumulasse riqueza no novo continente.

Portanto, a construção do Estado brasileiro caminhou lado a lado com a implantação da Igreja católica, e com as primeiras escolas não poderia ser diferente. Pode-se dizer que desde os primeiros jesuítas até as professoras normalistas do século XXI, ainda se nota, apesar de todas as contradições e mediações, uma identidade de missionárias e um caráter de fundo

---

<sup>9</sup> Segundo Saviani (2009), a denominação de “escola normal” foi utilizada pela primeira vez em 1794 em Paris. Vale lembrar, que o modelo de ensino instituído no Brasil para formar seus professores, sofreu forte influência francesa, sendo imposto pelas classes dominantes, que nunca tiveram um projeto de educação próprio e independente, tampouco de país.

<sup>10</sup> Max Weber (1864-1920), considerado um dos pais da sociologia moderna (ao lado de Karl Marx e Émile Durkheim), elaborou teorias importantes para as Ciências Sociais, entre as quais podemos citar como destaque suas teses a respeito do surgimento do capitalismo e a influência da religião protestante neste processo, organizado em sua grande obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904).

<sup>11</sup> Entre os tipos de dominação legítima de Max Weber encontramos as dominações legal, tradicional e carismática.

religioso nestas profissionais, que teriam um suposto “dom” de educar crianças e jovens dentro de um padrão moral condizente com os valores da sociedade em diferentes períodos históricos. Seja nos primeiros passos da escola normal ainda no século XIX, seja na prática docente das jovens egressas das escolas normais nos dias de hoje, a imagem de “professorinha” carregada de uma missão educativa, moral e por vezes religiosa, manteve-se de alguma forma viva. Não à toa, que ainda se escuta principalmente nas escolas de educação infantil do município do Rio de Janeiro (e em tantas outras), as docentes serem chamadas comumente de “tias”, vocativo de origem familiar, projetada para dentro de instituições públicas e teoricamente laicas.

As representações da missionária, da normalista ou da professorinha adentraram os anos 1950 com uma construção moral que ainda era refletida nos valores da fé católica, mas com nuances de busca pela modernidade. Desta maneira, o governo se aproveitou da imagem de missionária da ‘boa nova’ que ainda resistia no imaginário social, para tornar a normalista a professorinha pregadora dos novos ideais de modernidade e ciência entre os anos 1940 e 1950. (LIMA, 2017, p. 95)

Conforme o Brasil abandonava no final do século XIX o caráter privado e abertamente religioso da educação de herança jesuítica e se alinhava aos ventos iluministas e a modernização capitalista avançava em nosso país, os professores e professoras também foram se profissionalizando. O que antes era encarado com improviso e superficialidade pelos governantes de turno, pouco a pouco foi ganhando um corpo de profissionais que eram formados para realizarem tal ofício.

Vale lembrar que quando falamos do processo de modernização do Brasil, não podemos traçar um paralelo mecânico com as revoluções burguesas<sup>12</sup>, que ocorreram na Europa derrubando o Absolutismo e os escombros do mundo feudal e inauguraram o chamado mundo moderno, que trouxe consigo a Revolução Industrial, a burguesia e o proletariado industrial, isto é, as bases da sociedade contemporânea. Portanto, a modernização que ocorrera na Europa guardou características que são peculiares a esse continente, que atravessou séculos pela Idade Média e pelo feudalismo, ergueu um Estado Absolutista, e que por fim inaugurou uma nova época na qual a burguesia tomou as rédeas da história. Isto é, um processo enormemente diferente do que ocorreu na formação do Estado brasileiro. Por aqui desconhecemos a Idade Média ou o feudalismo. Os povos originários que aqui se encontravam (e ainda se encontram) antes da invasão portuguesa, viviam em um sistema social, sem qualquer aparato estatal ou classes sociais, o qual historiadores classificam como comunismo primitivo. A partir do século XVI foi imposto com uma enorme violência histórica um modo de produção escravista colonial,

---

<sup>12</sup> Nos referimos principalmente à Revolução Francesa (1789-1799) como também e à sua antecessora, a Revolução Gloriosa na Inglaterra (1688-1689), na qual a burguesia ascendente lutava por uma monarquia constitucional.

apoiado na monocultura e na exportação de matéria-prima barata principalmente para os países europeus.

Abrimos esses parênteses acima, para ressaltar que o processo de modernização do Brasil esteve na esteira das revoluções burguesas do Velho Continente, mas guardou características próprias, articulando-se de forma desigual, porém combinada, com os acontecimentos da Europa. Em relação aos aspectos educacionais, pode-se dizer, que tal descompasso se manteve, isto é, a modernização da educação no Brasil, embora articulada com a modernização da Europa, sofreu uma série de mediações e teve que se adaptar as peculiaridades de um país com fortes heranças coloniais.

Em um país como o Brasil, ainda nos marcos de um regime imperial, com uma independência recém proclamada, que até hoje mantém características semicoloniais, é coerente que as instituições educacionais refletissem de forma atrasada, mediada e limitada as conquistas do iluminismo como a laicidade e liberdade de ensino.

Apesar de todas essas mediações, o século XIX foi importante para que a escola normal no Brasil desses passos decisivos em sua implantação e os professores fossem melhor formados para exercer a sua profissão:

A partir do estabelecimento de concursos e exigência da licença para ensinar, a profissão passa a ser carregada de intencionalidade política, pois os professores são portadores de mensagens que se alinham em torno dos ideais nacionais. O século XIX, portanto, assiste a um movimento de laicização do ensino e de demanda por escolarização provocando o controle do Estado sobre os docentes, que são compelidos a realizar uma formação específica, especializada e longa por meio das Escolas Normais. (LIMA, 2017, p. 44)

Por fim, observamos que se atravessou um tortuoso percurso para que a educação rompesse com o monopólio da Igreja católica e assumisse um caráter público e estatal, voltado para um projeto de nação, mesmo considerando o caráter dependente e subordinado que as classes dirigentes impuseram ao país.

Em sintonia com esse processo histórico, o Brasil inicia com maior decisão a organização da instrução educacional a partir da declaração de sua independência em 1822, quando se dissolve ao menos em termos legais e oficiais sua condição de colônia de Portugal.

A escola normal no Brasil tal qual conhecemos ou tal qual foi sendo construída e transformada ao longo dos anos, teve na verdade uma antecessora, que foi a escola de ensino mútuo (1820), desprovida de qualquer alicerce teórico e voltada para preparar os docentes para alfabetização em massa da população. O foco central da escola do ensino mútuo se debruçava no domínio do método de ensino e aprendizagem. Em 1827 essa instituição ganha força de lei e começa a impor critérios no sentido de profissionalizar a atuação docente (TANURI, 2000, p.

63): “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”.

No entanto, as escolas normais não se desenvolveram como esperado a partir da iniciativa do governo central no final da década de 1820. Coube às províncias iniciar um movimento de descentralização, impulsionada pela reforma constitucional de 1834, e legislar e implementar a abertura de escolas normais, conforme aponta Tanuri (2000): “O governo central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior de todo país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios”.

O que se confirmou na prática foi uma total abstenção do poder central da instrução das classes populares nas escolas primária e normal, e um protagonismo provincial. Acabou-se herdando o modelo europeu, sobretudo o francês, enraizando a terrível tradição colonial do Brasil, o que acabou inibindo e adiando de certa forma as iniciativas educacionais nacionais. Como se pode constatar, também neste terreno da instrução pública, as classes dominantes já não possuíam um projeto de país de própria autoria, mantendo-se atada e subserviente às políticas das metrópoles europeias.

Por fim foi criada a primeira escola normal do Brasil em 1835, em Niterói, na província do Rio de Janeiro, com a finalidade de habilitar novos professores a lecionarem no nível primário como também aqueles que exerciam a prática docente mesmo sem terem passado pela escola de ensino mútuo. Com um currículo ainda bastante rudimentar, a primeira escola normal se propunha a preparar seus alunos a ensinarem: a ler e a escrever; se apropriar da língua portuguesa; fazer as quatro operações matemáticas; conhecer pontualmente elementos de geografia; e como não poderia deixar de ser, doutrinação na moral cristã. Destaca-se que em tal escola não era permitida a presença de mulheres, tampouco de negros. Mesmo sendo uma educação de caráter público, atendia abertamente aos interesses de classe privados, comprometidos com a manutenção da ordem do Império. Por isso, como alerta Schaffrath (2008), o conhecimento era compartilhado de forma controlada, privilegiando-se, sobretudo, os ensinamentos de ordem moral. Havia, segundo a autora, uma preocupação para que a população negra (mesmo aquele contingente que já se encontrava livre) não recebesse nenhum tipo de instrução, que de alguma forma pudesse levá-la à organização, manifestação ou rebelião. Ainda com trajetória incerta e vacilante, esta escola foi fechada em 1849, não por motivos didáticos e pedagógicos, mas sim por falta de procura da população, que não se sentia atraída pelos pésimos salários que já vigoravam desde então.

Importante ressaltar, que a educação, enquanto direito do cidadão e dever do Estado, mesmo que ofereça enormes possibilidades para uma atuação docente no sentido de promover e incentivar uma consciência crítica de perspectiva transformadora, faz parte do projeto da sociedade cindida por classes sociais antagônicas, fundamental para os planos dos governos de turno, e com a escola normal não poderia ser diferente:

[...] a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (TANURI, 2000, p. 64)

Segundo a mesma autora, no primeiro momento de abertura das escolas normais do Brasil, estas instituições pioneiras não se mantiveram por muito tempo e tiveram uma trajetória incerta e vacilante. Relata-se inclusive a falta de interesse da população pela profissão docente, que desde sua origem oferecia raquíticos salários aos professores primários, contribuindo desta maneira para a instabilidade da implantação da modalidade normal.

Possivelmente, uma das causas de tamanha instabilidade encontrava-se justamente na condição de penúria na qual era submetida a profissão docente e conseqüentemente a falta de interessados para seguir tal carreira.

A posição dos professores, que depois da reforma de 1854 o governo procurara melhorar, acha-se nas mesmas condições, senão piores, pela depreciação da moeda, e a conseqüente carestia dos gêneros alimentícios. O mestre-escola não tem o necessário para uma parca subsistência; como, pois, esperar que se apresentem, em número suficiente, pessoas habilitadas para o exercício do magistério. (SCHUELER, 2005, p. 341)

O imprevisto era tamanho que o Regulamento de 1854<sup>13</sup> permitiu que a formação docente ocorresse através dos chamados professores adjuntos, que nada mais eram que alunos auxiliares que se destacavam nas escolas públicas primárias. Segundo Schueler (2005, p. 341), citando Heloísa Vilela (2002): “a prática dos adjuntos [...] contribuiu para refrear a política de implementação das Escolas Normais, na medida em que o Estado buscou outros mecanismos de formação/reprodução do magistério”. Isto é, o projeto da escola normal enquanto formadora de professores para a instrução primária, sofria um duplo golpe. De um lado, encontrava-se a desvalorização da carreira que se traduzia, sobretudo, nos baixíssimos salários. De outro, a improvisação dos professores adjuntos adiou a institucionalização e consolidação da modalidade normal de ensino. Podemos apontar, portanto, que o referido regulamento cumpriu

---

<sup>13</sup> O Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1854, além de oficializar o professor adjunto, integrou uma série de direitos aos professores, bem como tentou organizar um sistema de ensino, além de normatizar um conjunto de regras para a seleção, recrutamento e para carreira docente.

um papel contraditório, porque de certa forma deu passos no sentido de buscar uniformizar e organizar a educação pública e privada, mas ao mesmo tempo não garantiu uma melhoria significativa das condições de trabalho, tampouco uma política de incremento na formação de professores. No que se refere especificamente à escola normal, afirmamos categoricamente que significou não somente um atraso em sua implementação, mas principalmente um retrocesso, quando reafirmava a aprendizagem tradicional e a prática do ofício de mestre-escola. O embate entre o modelo da escola normal, vocacionada a tornar-se portadora dos saberes científicos da época e ocupada por um corpo de especialistas, e outro modelo de formação docente apoiado no arcaísmo e no improvisado, foi inevitável. Muitas escolas normais foram abertas e fechadas sucessivamente, até que alguma estabilidade foi alcançada a partir de 1870, quando o ensino primário se tornou obrigatório e os ideais de democratização e liberdade de ensino se tornaram hegemônicas e ganharam força de lei. Nota-se aqui, portanto, clara influência iluminista, que impulsionava uma ideologia na qual a educação seria determinante para construção de uma nação.

Nos anos seguintes, os debates e projetos de reforma da Instrução Pública foram constantes e a importância da instrução das crianças foi insistentemente reafirmada - não sem resistências, percalços e contradições. Nos anos 1870, o número de escolas públicas criadas na Corte dobrou: de 45 passou para 95 no final da década. Associações e Sociedades particulares, leigas e religiosas, também participaram das discussões e implementavam projetos educacionais, auxiliando o governo imperial na construção dos primeiros prédios escolares de grandes dimensões arquitetônicas, edificadas para abrigarem entre 500 e 600 crianças. Desse modo foram erguidos, entre 1870 e 1880, os chamados "palácios escolares" da Corte: a Escola Pública da Glória (atual Escola Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado) e as Escolas Municipais de São Sebastião e São José, situadas nas populosas Freguesias de Santana e São José, respectivamente. (SCHUELER, p. 6, 1999)

Junto a isso, a autora citada destaca o momento histórico no qual o Brasil passava: o processo de abolição da escravidão iniciado institucionalmente em meados do século XIX com a Lei Eusébio de Queiroz<sup>14</sup> em 1850, trouxe à sociedade brasileira novos estratos de classes que passaram da condição de escravos para de pessoas em tese livres, pelo menos do ponto de vista legal. Havia também, por exemplo, aqueles filhos de escravizados que nasciam livres ou os que muito raramente conquistaram a liberdade através da Lei do Sexagenário por terem alcançado os 60 anos. A partir desta novidade histórica, iniciou-se um movimento na intelectualidade, educadores e alguns políticos da época, que reclamavam por uma maior escolaridade e incremento da instrução pública. Apesar de não acolher e incluir em ampla maioria essa

---

<sup>14</sup> Proibiu a entrada de africanos escravizados no Brasil.

população que redesenhava a sociedade brasileira, o fato é que novas escolas foram construídas, entre elas, escolas normais para formar professores destinados ao ensino primário.

A abolição foi acompanhada de um massivo fluxo migratório que chegava ao Brasil de países europeus com o intuito de encontrar trabalho e colonizar terras, muitas vezes financiado por sistemas de créditos à lavoura. Enfim, o Brasil inaugurava novas relações de produção e potencializava a mão de obra assalariada. Todas essas transformações tiveram uma projeção também no terreno educacional, que se via pressionado a uma expansão, mesmo que de forma insuficiente, que por sua vez também se expressaram na legislação através de muitos projetos.

No campo educacional, apresentavam-se inúmeros problemas, assim, foram diversos os relatórios sobre a instrução pública apresentados para discussão e os projetos de reformas propostos com vistas a mudanças na organização do ensino. Fazemos memória do projeto de Paulino José Soares de Souza – 1870 –, o de Antonio Candido Cunha Leitão – 1873 –, o de João Alfredo Corrêa de Oliveira – 1874 –, o Decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho – 1879 –, os pareceres-projetos de Rui Barbosa – 1882/1883 –, o de Almeida de Oliveira – 1882 – e o de Barão de Mamoré – 1886. (MACHADO; MELO, 2009, p. 295)

Por se tratar de um movimento de instrução ainda inicial, era de se esperar que a organização dessas escolas ainda fosse bastante rudimentar. Havia somente de um a dois professores que eram responsáveis por todo o curso, que inicialmente tinha duração de dois anos. Tanuri (2000) aponta que dificilmente uma sociedade agrária, dependente da mão de obra escravizada, teria condições de ultrapassar os limites impostos por essa realidade material no campo da educação.

Vinte e quatro anos depois da fundação da primeira escola normal (informal qual o ano desse acontecimento), foi então determinada a criação de outra escola normal, também no Rio de Janeiro, que continha uma grade curricular mais desenvolvida que sua antecessora e com duração de três anos, onde se estudava: português; caligrafia; cristianismo (que se manteve); pedagogia; elementos básicos de história e geografia; introdução à cosmografia; aritmética; álgebra; metrologia; e noções básicas de geometria. A grade curricular também refletia os primeiros passos da escola normal no Brasil, restringindo-se aos conteúdos ministrados no nível primário, com uma limitadíssima preocupação pedagógica. Esse projeto formativo criado entre os conteúdos do programa e as questões didático-pedagógicas esteve presente desde o século XIX e se arrasta até os dias de hoje. Foram muitas reformas que tomaram para si a missão de tentar resolver ou ao menos amenizar tal dualidade, mas nenhuma delas logrou resolver essa questão. Neste sentido, de acordo com Vidal (2001, p. 79-80), citado por Saviani (2009, p. 145): “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”.

Na esteira desse processo histórico foram criadas diversas escolas normais pelo país como em São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Amazonas etc., que em regra geral tiveram muitas dificuldades para se manterem funcionando.

Vale mencionar, que antes da existência das primeiras escolas normais, o dispositivo encontrado pelos governos foi a realização de concursos e exames, o que se mostrava mais rápido e economicamente atrativo. Tal seleção se restringia aos conteúdos do ensino primário e conseqüentemente acabou por recrutar pessoas de baixíssimo nível teórico e prático. Não havia qualquer empenho com a profissionalização com a carreira docente, tampouco algum tipo de preocupação por parte dos governantes com questões de ordem didática ou pedagógica.

No período final do Império, a partir da década de 1870, as ideias iluministas passaram a ganhar mais força em nosso país, principalmente na intelectualidade como também entre os agentes do poder público, que compraram uma perspectiva de que o futuro da nação dependeria de um projeto também educacional, onde reformas importantes deveriam ser promovidas, a fim de atender o novo momento histórico que se instalava no mundo. Entre essas reformas encontramos a liberdade de ensino; o trabalho conjunto entre o poder central e as províncias na promoção da educação; e a obrigatoriedade do ensino elementar.

Todo esse avanço reverberou também no plano legislativo com o decreto 7.247 de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, que segundo Tanuri (2000), permitia que o poder central criasse e subsidiasse escolas normais. O decreto não chegou a ser implementado na íntegra, principalmente no que se refere a criação e subsídio, mas já demonstrava um novo ímpeto dos governantes a se enquadrarem nos marcos das luzes projetadas desde a Europa. Houve mudanças enormes também no que se refere a permissão da entrada de mulheres nas escolas normais, algo que até então era proibido.

Entre outras medidas, o decreto previa a liberdade de ensino, também como a obrigatoriedade da instrução primária; a não obrigatoriedade do ensino religioso; o fim do regime de sabbatinas nos cursos secundário e superior; definição dos programas, disciplinas e conteúdos das escolas normais e profissionalizantes em geral etc.

Apesar das limitações do decreto citado, o mesmo serviu de base para a abertura da primeira escola normal pública da Corte em 1880, como também a diversas escolas das províncias. O currículo destas instituições e a duração do curso normal seriam organizados da seguinte maneira:

[...] língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da

Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios da lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música e vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalho de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos. Como a reforma Leôncio de Carvalho acolheu a frequência e os exames livres, a duração do curso não foi fixada em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submetiam a exames [...] (TANURI, 2000, p. 67)

Superado o regime monárquico, criou-se uma expectativa que a República soprasse ventos ainda mais modernizadores e a escola normal desse um salto qualitativo em sua organização e estruturação, como também tivesse seu número de instituições ampliado. No entanto, o rearranjo das instituições políticas não foi suficiente para mudar qualitativamente, em um primeiro momento, a realidade da escola normal, tampouco superar a organização social do Brasil, apoiada em uma estrutura oligárquica e baseada economicamente na exportação do café. A Constituição de 1891 (já nos marcos de um regime republicano) não alterou a distribuição das competências legislativas no âmbito educacional, delegando à União a incumbência de legislar sobre o ensino superior, e aos estados e municípios coube a educação primária e profissional, onde se localiza a escola normal.

Na década de 1890 iniciou-se uma nova onda de reformas lideradas pela província de São Paulo, impulsionadas pelas escolas normais e ampliadas para todo ensino público, as quais determinava, segundo Tanuri (2000):

[...] criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar) [...] classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Na Escola Normal, as alterações foram significativas: [...] amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser validada através de exames para ingresso na referida instituição. (TANURI, 2000, p. 69)

Nas décadas de 1920 e 1930 inicia-se e desenvolve-se uma dualidade na educação brasileira, que de alguma forma se mostra presente até os dias de hoje, obviamente com diversos formatos, mas que mantém a essência discriminatória e elitista: assim que terminado o primário, encontrava-se o curso complementar, uma espécie de “primário superior”, introdutório à escola normal; já as classes mais abastadas encaminhavam-se ao secundário, que na prática era uma antessala do ensino superior.

Tratando-se especificamente dos anos de 1920, pode-se dizer que pela ausência continuada do Estado nacional em elaborar políticas educacionais a respeito da instrução primária e particularmente por conta de sua omissão no que tange a escola normal, o estado de São Paulo tomou para si essa tarefa e se colocou na vanguarda deste processo, servindo de

modelo para outros estados da federação, já que ocupava também a posição de estado mais dinâmico economicamente do país. Seus legisladores procuraram inibir o dualismo citado anteriormente e deram corpo a esse combate através da Lei nº 175, de 8 de dezembro de 1920<sup>15</sup>, homogeneizando as escolas normais, que assumiram o padrão de qualidade e de organização das instituições mais destacadas positivamente.

Com a unificação, já em 1920 o Estado passou a contar com dez escolas normais públicas, o que foi de fundamental importância para satisfazer às exigências apresentadas pela expansão do ensino primário da época. Evidenciava-se assim a tendência de progressiva elevação do nível do curso normal dentro da estrutura vertical do sistema de ensino. Dentro dessa tendência situam-se, além da unificação, o aumento do número de anos de formação, com a criação dos cursos complementares como intermediários entre o primário e o normal, em 1917, com dois anos de duração, elevados para três em 1920. (TANURI, 2000, p. 69)

Vale lembrar que São Paulo esteve adiantado em relação aos demais estados em termos de política educacional para escolas normais em mais de 50 anos. O ensino de tipo único somente foi alcançado para a maioria do país em 1971 através da Lei 5.692/71, dando mais uniformidade ao conjunto das instituições.

A década de 1920 ficou marcada ainda como aquela que inaugurou cursos complementares que continuavam os estudos primários. O que parece óbvio e natural hoje em dia, foi na verdade fruto de um longo processo político que se arrastava desde os primeiros anos da República. Tais cursos complementares funcionavam em paralelo ao secundário e qualificavam seus alunos para ingressarem nas escolas normais através de um curso geral básico.

As escolas normais privadas por sua vez já existiam desde o Império e se mantiveram atuantes também nos primeiros anos da República e no processo de expansão no início do século XX. Em alguns estados, como em Minas Gerais e Goiás, por exemplo, as instituições privadas superavam em muito as oficiais na ordem de quatro para uma e sete para uma respectivamente. Em São Paulo, houve um processo de resistência por parte dos legisladores, atentos à qualidade e ao padrão consolidado das escolas oficiais, que viam com preocupação o franqueamento das escolas normais à iniciativa privada, que só foi feito em 1927 para atender à zona rural, onde o Estado dizia ter dificuldade para chegar. Apesar da resistência paulista, a tendência à expansão e a dificuldade de controlar as escolas normais privadas, se tornaria uma demanda irreversível. (TANURI, 2000, p. 71)

---

<sup>15</sup> Governo do ex-presidente Epitácio Pessoa (1919-1922).

A influência escolanovistas<sup>16</sup> na década de 1920 já se fazia presente sobre a modalidade normal e não foi pequena, se concretizando no conteúdo das disciplinas, nas práticas e nos princípios trabalhados pedagogicamente dentro das instituições. Essa tendência de reformular o ensino e suas instituições e dar-lhes um novo caráter se inicia mais precisamente em um momento anterior: após o fim da I Guerra Mundial em 1918 se abre um entusiasmo acadêmico e educacional em nível internacional, que vai no sentido de remodelar principalmente o nível primário assim como a escola normal.

A partir de 1932 essa influência se aprofunda e finca raízes profundas nas escolas normais, que parecem vigorar até os dias de hoje. Foi realizado um amplo movimento de professores e profissionais da educação em geral, que através de debates, conferências, seminários, publicações etc., impulsionaram uma nova concepção de educação, na qual o Estado teria um papel fundamental no financiamento e expansão da escola pública, e questionavam os currículos rígidos, os padrões tradicionais, o “verbalismo” e a centralidade excessiva do professor em sala de aula.

Anísio Teixeira, um dos expoentes do movimento escolanovistas ao lado de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, entre outros, implementou uma reforma via o Decreto nº 3.810<sup>17</sup>, no ano de 1932, que visava resolver o problema de função e formação da escola normal que se arrastava a anos, segundo Vidal (1995):

“[...] pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultural geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos. [...] Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério. (apud TANURI, 2000, p. 73)

Aos olhos de nossa prática docente em uma escola normal pública no Rio de Janeiro, mais uma vez a metodologia de comparação com os dias atuais é inevitável. O desejo dos estudantes normalistas de ingressarem no ensino superior, acaba por tornar o currículo da referida modalidade um tanto o quanto antiquado para disputa de uma vaga no ENEM ou em outro vestibular qualquer. As disciplinas pedagógicas e profissionais tomam o lugar de disciplinas de formação geral, tornando a corrida pelo acesso à universidade ainda mais desigual. Mais à frente retomaremos esse tema, mas vale ressaltar desde já que a histórica

---

<sup>16</sup> A Escola Nova foi um movimento de educadores que teve origem na Europa no final do século XIX, que ganhou força no Brasil na década de 1930 com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal movimento se contrapunha à pedagogia tradicional, propondo em seu lugar uma ampla liberdade reflexiva do educando, cabendo a este ser o protagonista do seu próprio processo educativo.

<sup>17</sup> Decreto do então presidente Getúlio Vargas em seu primeiro governo (1930-1945).

contradição entre a formação geral e profissional no interior da escola normal segue viva quase 90 anos depois da reforma de Anísio Teixeira.

Retornando ao decreto 3.810 de 1932, obteve-se como resultado prático uma ampla reformulação do curso profissional, que foi transformado em Escola de Professores. Já o ciclo preparatório da escola normal foi estendido e passou a equivaler ao curso fundamental de cinco anos. Nas palavras de Vidal (1995 apud TANURI, 2000, p. 73): “A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim da Infância”.

Passada a primeira e conturbada fase de implementação das escolas normais no final do século XIX e início do XX, pode-se dizer que em meados da década 1930, estas instituições consolidaram um padrão de organização, ao mesmo tempo em que os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram incorporados respectivamente à Universidade do Distrito Federal (fundada em 1935) e à Universidade de São Paulo (criada em 1934). Foi a partir daí que as escolas normais que formavam professores destinados às escolas secundárias se proliferaram por todo país através do Decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.

A partir de 1937 o Brasil ingressa no período denominado como Estado Novo<sup>18</sup>, que reverteu uma tendência histórica de conferir aos estados e municípios a competência de legislar em respeito do ensino normal, cabendo agora a União a incumbência de centralizar as diretrizes de toda educação nacional. Não ocorreram muitas mudanças de cunho pedagógico na escola normal. As grandes novidades se manifestaram no terreno institucional e administrativos. Os diplomas emitidos pela escola normal, por exemplo, passaram a ser registrados pelo Ministério da Educação e ganharam uma abrangência para que professoras e professores pudessem atuar em todo território nacional. Houve também uma uniformização dos salários, uma política de gratificação e um incremento salarial.

Em 1946 inaugura-se uma nova fase de desenvolvimento do ensino normal (SAVIANI, 2009). O Decreto-lei nº 8.530, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, dividiu essa modalidade de ensino em dois ciclos distintos. O primeiro deles tinha duração de quatro anos e objetivava formar regentes com destino ao ensino primário. Estas instituições foram alocadas nas escolas normais regionais. Já o segundo ciclo, que se abrigava nas escolas normais e nos institutos de educação, se estendia por três anos e tinha como finalidade formar

---

<sup>18</sup> Momento histórico compreendido entre 1937 e 1946, no qual Getúlio Vargas impôs uma violenta ditadura de caráter nacionalista, anticomunista e centralizadora.

professores para atuar também no ensino primário. A dualidade entre conhecimentos específicos e didáticos-pedagógicos se manteve com a reforma de 1946. O primeiro ciclo manteve as tradições da velha escola normal nas disciplinas, enquanto o segundo se apoiava nos fundamentos da educação.

O modelo que veio a se consolidar neste processo foi o conhecido como “esquema 3+1” nos cursos de licenciatura e pedagogia, onde os três primeiros anos eram dedicados ao estudo de disciplinas específicas de conteúdos cognitivos, também conhecidos como “cursos de matérias”, e um ano focado na formação didática. As licenciaturas formavam professores que lecionavam nas escolas secundárias e o curso de pedagogia formavam aqueles e aquelas que lecionavam nas escolas normais. Segundo Silva (1999):

[...] em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando a dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano no curso de Didática, para formação do licenciado. (apud TANURI, 2000, p. 74)

A euforia desenvolvimentista dos anos 1950<sup>19</sup>, atinge a educação básica e não poderia deixar de fora a escola normal, ainda fortemente influenciada pelo escolanovismo. Referenciado pelo padrão norte-americano, o Brasil promove o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) entre 1957 e 1965, selado entre o MEC/INEP<sup>20</sup> e a USAID<sup>21</sup> com o objetivo de “modernizar” sobretudo o ensino primário se apoiando em metodologias de bases psicológicas, como também promover alterações no currículo e na área de supervisão escolar. Pode-se afirmar que o acordo selado monta as bases para a introdução de uma educação de cunho tecnicista que viria se consolidar durante a ditadura empresarial-militar imposta a partir do golpe de 1964.

A LDB de 1961<sup>22</sup> (Lei 4.024) não promoveu grandes transformações no ensino normal. Como novidade foi apresentada a equivalência jurídica entre todas as modalidades do ensino médio e a flexibilidade curricular, que viria a desconstruir o padrão forjado esforçadamente pelos legisladores nas décadas anteriores. “A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo...”. (TANURI, 2000, p. 78). Foi justamente na primeira metade da década

<sup>19</sup> Governo do ex-presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961).

<sup>20</sup> Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>21</sup> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional ligada ao governo norte-americano, que em tese distribui recursos destinados à ajuda de caráter civil para diversos países do mundo.

<sup>22</sup> Sancionada pelo então presidente João Goulart (1961-1964).

de 1960, que se intensificou o debate sobre a exigência da formação em nível superior não só para atuação nas séries finais da escolarização básica, mas principalmente nos anos iniciais do antigo primário. Como veremos logo em seguida, trata-se de mais um debate que permanece vigente nos dias de hoje, mais de 50 anos depois, presente inclusive na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A educação de caráter tecnicista preparada na década de 1960 ganhou aspectos práticos e concretos com a ditadura militar, que encontrou nela uma concepção de ensino onde a criatividade e a criticidade são abominadas. Em seus lugares se impõem a repetição, o enquadramento e a castração de iniciativas dos estudantes, ou qualquer autonomia didático-pedagógica por parte dos professores. Interessante notar como os militares se apoiaram em um discurso que valoriza uma suposta “neutralidade técnica” contra o perigo das ideologias marxistas ou de natureza considerada subversiva. O problema é que o discurso da neutralidade invariavelmente esconde uma ideologia conservadora, que no caso do regime militar era justamente sua própria ditadura, que matou, torturou, silenciou, tudo em nome da família, da propriedade e da paz social. O que não se falava era que a educação estava a serviço de um projeto que combinava autoritarismo e os interesses dos grandes empresários nacionais e internacionais, tudo sob o véu da educação tecnicista e supostamente neutra e modernizadora.

Portanto, uma nova reviravolta sacudiu a escola normal com o golpe militar de 1964, ou melhor, determinou o seu desaparecimento e instituiu em seu lugar a Habilitação Específica do Magistério (HEM), além de dividir os níveis de ensino em 1º e 2º graus, correspondendo respectivamente aos antigos primário e secundário. A reestruturação da modalidade acarretou a seguinte consequência aos olhos de pesquisadores: “O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. (SAVIANI, 2009, p. 147).

A Lei 5.692/1971<sup>23</sup> determinou que somente professores com nível superior em licenciatura plena (4 anos) ou curta (3 anos) poderiam ministrar aulas para os anos finais do 1º grau e para o 2º grau. Já o curso de pedagogia fornecia docentes para o HEM, além de capacitar especialistas como diretores, orientadores e inspetores escolares.

Do ponto de vista pedagógico introduziu-se novas “técnicas” de ensino, onde a utilização de ferramentas tecnológicas auxiliaria o controle e o planejamento da escola e a tornaria mais eficiente (do ponto de vista do capital):

---

<sup>23</sup> Governo do ditador Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente interno da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas a preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para segurança nacional. (TANURI, 2000, p. 79)

Como se pode constatar na citação acima, o discurso da segurança nacional se apoia em um projeto de desenvolvimento econômico (subordinado ao imperialismo, principalmente estadunidense), que tem por base a Teoria do Capital Humano. Tal teoria tem sua gênese na década de 1960 e consiste basicamente em uma ideia que a desigualdade entre os países e entre as classes sociais teria por explicação um baixo investimento em educação. Logo, caso esse déficit fosse revertido, a economia entraria em marcha, novos empregos seriam forjados e, por fim, a situação de extrema desigualdade e subdesenvolvimento se amenizaria. No entanto, para que as vagas de emprego fossem preenchidas satisfatoriamente, as escolas teriam que ofertar uma educação condizente com esse projeto e atendida principalmente com as demandas da burguesia.

Temos insistido com a tese que todo projeto de educação está subordinado a um projeto mais global de país e de nação. No Brasil, desde os jesuítas até o século XXI e sua educação “empreendedora”, a educação esteve e está subordinada ao Estado e aos governos que se revezam dentro desta máquina, que por sua vez não hesitam em aplicar (apesar das mediações e da luta de hegemonia dentro e fora da escola) as políticas educacionais das classes dominantes. A ideologia da Teoria do Capital Humano atravessou a segunda metade do século XX e segue firme até hoje, inclusive dentro da escola normal, prometendo aos seus alunos uma inserção no mundo de trabalho através da capacitação que tiveram ao longo de três anos, que os certificam para o exercício docente dentro dos limites legais. Desenvolveremos mais a diante o tema exposto nestes parágrafos e reservaremos um lugar de destaque à Teoria do Capital Humano para explicar as contradições da modalidade normal de ensino.

Como se pôde analisar até então, a regra que se afirmou ao longo das décadas, foi de alguma forma de vulnerabilidade da escola normal, que sofreu descontinuidades e alterações de seu projeto, sem, no entanto, perder seu fio de continuidade histórica.

No período de redemocratização do país após a ditadura civil-militar (1964-85), mesmo com todos os avanços contidos na LDB de 1996<sup>24</sup>, a escola normal não se consolidou como modalidade de ensino e teve sua função social questionada por diferentes legislações.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Com a breve passagem acima, pode-se constatar que a escola normal, longe de ser incentivada, na verdade ela foi “admitida” como “formação mínima” para formação de docentes capacitados para ministrar aulas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Isto é, não se trata de uma política educacional prioritária do Estado, na qual se canalizam investimentos, profissionais e projetos que visem o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Pelo contrário, a escola normal parece viver uma crise crônica desde seu surgimento desde o século XIX, mas ao mesmo tempo, se nega a morrer.

Em outra passagem legislativa, agora no Plano Nacional de Educação (2014-2024), assistimos o mesmo cerco, agora com a meta de tornar critério determinante para prática docente em qualquer nível de ensino, a obtenção de título de ensino superior.

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Caso se cumpra as a meta acima estipulada, certamente será de grande impacto sobre a educação, restringindo ainda mais o acesso das professoras e professores formados pelas escolas normais, sejam elas públicas ou privadas, à prática docente. Apenas para citar uma consequência prática do atual PNE (combinado com a LDB 9.394/96), as redes municipais de todo país poderão deixar de ser o destino de milhares de jovens formadas (os) por tal modalidade de ensino, acabando por aprofundar e deslegitimar definitivamente a função social da escola normal.

Esse debate sobre a formação mínima exigida para lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do fundamental nunca cessou desde a promulgação da LDB. Ocorreram tensões políticas e debates pedagógicos que caminharam no sentido de superar uma possível insuficiência e limitação na formação dos jovens egressos das escolas normais de nível médio.

---

<sup>24</sup> Primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1998).

Evangelista e Triches (2015) relembram o Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999<sup>25</sup>, que tentou reorientar a política de formação de professores, reservando exclusivamente aos cursos normais superiores tal incumbência. A redação original era do artigo 3º e de seus sucessivos parágrafos era a seguinte:

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. (BRASIL, 1999)

No entanto, o § 2º foi derrubado pelo Decreto nº 3.554 de 2000, sendo substituído pela seguinte formatação final:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (BRASIL, 2000, grifo nosso)

Como se pode constatar houve um claro recuo no sentido de elevar ao nível superior a formação dos docentes que atuam na educação infantil e no fundamental I. Não entraremos no mérito da medida, tampouco tentaremos resolver uma polêmica que se arrasta por décadas entre os educadores. No entanto, podemos nos debruçar em conteúdos elaborados a respeito dos cursos normais superiores para melhor compreender a política educacional durante a década 1990 para esta modalidade de ensino.

[...] circulava entre intelectuais ligados ao governo a concepção de que o problema do preparo do mestre não havia sido resolvido pela universidade e que de sua solução o Estado não poderia se apartar. Os Institutos Superiores de Educação (ISE), solução já indicada na LDBEN (arts. 62 e 63), seriam definitivamente eleitos com o lugar da formação [...] as disputas por modelos diferenciados de formação do professor também estavam presentes no Conselho Nacional de Educação (CNE). É exemplar a posição do conselho no Parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior que propunha a retirada da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental dos cursos de pedagogia. Completava o parecer a indicação de que tal preparo fosse reservado apenas aos cursos normais superiores. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 101 e 102)

Nesta passagem percebe-se um duplo esvaziamento de instituições educacionais. De um lado, a escola de formação de professores de nível médio tem sua função social transferida para os Institutos Superiores de Educação. Por outro lado, as faculdades de pedagogia se especializam apenas em formação de gestores, dois quais os governos não podem abrir mão

---

<sup>25</sup> Segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1998-2002).

para garantir a implementação do projeto do capital. A estratégia de fundo é uma refundação do conceito de profissionalização do professor e uma deslegitimação dos saberes teóricos e práticos exercidos até então. Os planos dos organismos internacionais como o Banco Mundial, em sintonia com o Estado brasileiro, é formar um novo tipo de professor compromissado com o “saber fazer” e com as habilidades e competências exigidas pelo capital. É eliminar dos docentes sua identidade que foi construída historicamente e forjar uma mentalidade individualista e competitiva.

Até aqui nos restringimos a uma breve trajetória histórica da escola normal. Mais adiante desenvolveremos essa possível contradição mencionada entre o propósito da escola normal, ou seja, formar docentes para educação infantil e fundamental I, e o destino concreto de suas jovens egressas. Levantamos como hipótese central que a escola normal não vem cumprindo com os objetivos para os quais ela foi criada. A própria legislação vigente aponta neste sentido de esvaziamento da escola normal e de valorização dos cursos de licenciatura para a obtenção do título para atuação docente na educação básica. Vale lembrar, que a exigência de formação em nível superior, significa uma ótima oportunidade do capital em expandir seu alcance, através da proliferação dos cursos de pedagogia na rede privada, por exemplo.

De fundo, o debate que se abre é sobre a validade ou não da modalidade normal nesta segunda década do século XXI que se inicia. Algumas questões que procuraremos responder nesta dissertação: a escola normal vem cumprindo com sua social de formar docentes para os anos iniciais da educação básica? Qual é o destino de suas jovens egressas? Exigir formação de nível superior aos professores que lecionam na educação infantil e fundamental I é um avanço em termos de profissionalização da carreira ou significa uma restrição ao trabalho? Por que apesar de todas as suas crises e questionamentos, a escola normal ainda não acabou? Esperamos pelo menos em parte apontar algumas pistas que vão no sentido de contemplar essas inquietações aqui levantadas por alguém que vive e trabalha na tradicional instituição de modalidade normal, o Colégio Estadual Júlia Kubitschek.

## **1.2 Junto à linha do trem do subúrbio carioca**

Entre as décadas de 1940 e 1950 a população brasileira experimentou um crescimento considerável, conforme pesquisado por Lima (2017), verificado pelo censo de 1 de setembro de 1940 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme a população crescia e se aglutinava em direção ao que se tornou o subúrbio carioca e acompanhava a linha do trem,

houve a necessidade de levar a escolaridade para atender a essa demanda e para isso a formação de professores nas escolas normais se tornou uma necessidade latente.

Até então, a cidade do Rio de Janeiro, contava com a Escola Normal do Distrito Federal, que ganhou sede própria na Tijuca em 1932 e passou a se chamar Instituto Educação (IE). Adentrando a zona norte carioca, vemos surgir a Escola Normal Carmela Dutra (ENCD), no bairro de Madureira, um dos mais populosos da cidade, localizado no centro geográfico do Rio de Janeiro, em 1946.

Neste mesmo contexto, na zona oeste da cidade, vimos surgir em 1959, no bairro de Campo Grande, a Escola Normal Sarah Kubitschek (ENSK); em 1960, na Penha, localizada próxima da linha do trem e da Avenida Brasil, a Escola Normal Heitor Lira (ENHL); nesse mesmo ano surgiram concomitantemente a Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral (ENIAA) no Jardim Botânico, a única localizada na zona sul da cidade; e a Escola Normal Júlia Kubitschek (ENJK), na rua General Caldwell, praticamente em frente à Central do Brasil e à linha do trem.

Refletindo as tensões políticas da época, vale registrar que das cinco escolas mencionadas, duas delas levam o nome das então primeiras-damas e uma da mãe de um dos presidentes<sup>26</sup>, o que entre outros elementos, reflete também a identidade desta modalidade de ensino com o gênero feminino e com o machismo que empurra as mulheres a ocupar o posto de “professorinha” e ganhar péssimos salários.

Tais instituições carregam cada uma delas suas especificidades, tradições e símbolos, entretanto, são parte de um mesmo processo histórico no qual a demanda por professores era impulsionada pelo crescimento da população que avançava sob o subúrbio carioca. Outro elemento a ser destacado é que, apesar dos baixos salários do magistério, a escola normal representava (e talvez ainda reflita em alguma medida até hoje) uma expectativa de ascensão social para os jovens e suas famílias das classes populares. Essa ascensão não se traduz necessariamente em um maior poder aquisitivo ou em uma escalada rumo às classes socialmente privilegiadas, mas a possibilidade de conquistar uma profissão estabelecida e reconhecida pela sociedade, assalariada e com uma perspectiva de ingressar no funcionalismo público. A profissão docente, apesar de todas as suas dificuldades, goza de certo reconhecimento, que se apoia em um senso comum onde os professores deveriam ser valorizados e que um país sem educação não tem futuro.

---

<sup>26</sup> Carmela Teles Leite Dutra, esposa de Eurico Gaspar Dutra, presidente do Brasil entre 1946 e 1951; Sarah Kubitschek, esposa de Juscelino Kubitschek, presidente entre 1956 e 1961; e Júlia Kubitschek, professora e mãe de Juscelino Kubitschek.

Talvez isso explique a criação do Ignácio Azevedo do Amaral na parte nobre do Rio de Janeiro, onde reside a classe média alta, zona sul da cidade.

O sonho do acesso à Escola Normal ainda era das moças da região da Zona Sul carioca no final dos anos 1950, início dos anos 1960, como podemos ver no empenho das associações de moradores dos seus diversos bairros, além de todo trabalho de persuasão do jornal Diário Carioca sobre os parlamentares da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal. [...] Embora as Escolas Normais estivessem a ser instaladas atendendo uma política de massas, ainda havia interesses das classes mais altas em colocar as suas filhas no curso. Como identificamos, a profissão de professor não oferecia status financeiro, embora ainda mantivesse seu status social. Com isso, durante esse período de transição, nós inferimos que o sonho mantinha-se forte entre as jovens das classes médias mais baixas pela ideia de ascensão social, enquanto também se mantinha aceso entre as jovens mais abastadas pelo potencial do curso que, não necessariamente, envolvia a finalidade de ser professora primária. (LIMA, 2017, p. 188-189)

Buscando as raízes desse imaginário de prestígio que a profissão docente carrega, percebemos que existem correspondentes materiais nesta compreensão. Desde os tempos do Império, mais precisamente em 1888, o Decreto nº. 10.060 tornava obrigatória a formação de professores exclusivamente na Escola Normal da Corte. Isto é, o monopólio da formação de professores se encontrava nesta instituição, e junto a isso, a conclusão do referido curso, permitia aos seus estudantes o ingresso direto e sem concurso para o magistério público primário na Corte do Rio de Janeiro. Portanto, a Escola Normal da Corte servia de antessala para uma carreira no funcionalismo. Não apuramos se esse ingresso direto se manteve inalterado desde o final do século XIX até meados do século XX. O que investigamos é que o direito de acesso direto ao funcionalismo público no agora estado do Rio de Janeiro foi extinto em 1969 por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) durante o endurecimento da ditadura empresarial-militar. Ressaltamos que o sujeito político que batalhou judicialmente e também nas ruas contra esse direito das escolas oficiais foram as alunas e seus responsáveis das escolas particulares. Como não poderia ser diferente, os empresários destas instituições viram aí uma oportunidade de ampliarem seus lucros e articularam com políticos e deputados vinculados ao regime o fim do acesso automático das escolas públicas.

Portanto, mesmo com toda desvalorização estrutural que a escola normal sofreu ao longo dos anos e junto a isso a precarização da carreira docente, sobretudo, das profissionais que atuam no que chamamos hoje de educação infantil, encontramos nos dias de hoje muitas universitárias ou professoras do município do Rio de Janeiro que passaram e se formaram na modalidade normal. Ou seja, para as classes populares, o diploma da escola normal ainda possui um valor considerável e pode significar um degrau na obtenção de uma vaga na universidade ou no mundo do trabalho. Mas isso é tema para os próximos capítulos.

Retomando a história das escolas normais cariocas, podemos dizer que a formação da ENJK foi cercada por uma situação que podemos considerar embaraçosa. Assim como em todo processo seletivo para as escolas normais na década de 1950, houve no ano de 1959 um contingente de alunas excedentes que não obtiveram nota para ingressar no Carmela Dutra. Foi então que uma comissão de pais, que havia sido oficialmente no ano anterior, se organizou para pleitear junto aos governos a integração de suas filhas à escola de Madureira. Mas isso não representava nenhuma anormalidade: todo ano havia excedentes que protestavam e reivindicavam integração. A peculiaridade residia no fato de que as normalistas das demais instituições, com as do Carmela Dutra a frente, se mobilizaram, fizeram greves e passeatas contra a política absorver as excedentes, alegando que suas respectivas escolas já não contavam com os mesmos recursos orçamentários dos anos anteriores. Segundo Lima (2017, p. 203) o Jornal do Brasil do dia 5 de abril de 1960 estampava a seguinte notícia: “Ordem do Presidente para aproveitar reprovadas leva Carmela Dutra à greve”. A tensão política foi brutal como relata o referido autor:

Então, no dia 18 de março, tendo à frente o advogado Jorge Chaloupe Sobrinho, a Comissão de Pais das excedentes conseguiu um mandado de segurança que forçava a Prefeitura a matricular cerca de 200 candidatas, enquanto o vereador Frederico Trotta, novamente em destaque no jornal Diário Carioca, prometia apresentar projeto de lei que beneficiasse as candidatas que alcançaram a média mínima para a aprovação na ENCD. (LIMA, 2017, p. 201)

A comissão dos pais, cansada de pleitear junto à prefeitura uma solução para suas filhas, decidiu pressionar diretamente o então presidente Juscelino Kubitschek e seu vice João Goulart, para que mediassem uma negociação com o poder municipal, responsável na época pelas escolas normais.

Por fim, depois de inúmeras manifestações, passeatas e ocupações das demais escolas normais, que chegaram a reunir mais de 7 mil estudantes em um protesto unificado no Instituto Educação<sup>27</sup>, a Lei nº 1 do dia 26 de abril de 1960 sob jurisdição do Estado da Guanabara, criou a Escola Normal Júlia Kubitschek.

---

<sup>27</sup> Fundado em 1932 sob influência da Revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, o Instituto Educação, herdeiro da antiga Escola Normal do Distrito Federal, ganha sede própria no bairro da Tijuca, onde se estabelece até hoje.

## 2. UMA AVALIAÇÃO INICIAL DA PROFISSÃO E DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Há uma valorização em abstrato da profissão docente na sociedade brasileira. Parece que todos concordam, sem distinção de classe, que a educação é um direito importante, e que sem ela dificilmente poderemos ter um projeto de nação independente, que almeje alcançar patamares superiores de desenvolvimento econômico e social. Quando nos perguntam a nossa profissão e respondemos que somos professores, invariavelmente escutamos palavras de admiração como se fossemos heróis, resistentes de uma luta quase inglória, que suportam os baixos salários e as mazelas de uma escola cindida pela divisão de classes.

No entanto, o senso comum difundido possui apenas uma vaga ideia sobre o que de fato é o exercício da profissão docente, muito identificada com uma vida difícil, de sacrifícios e pouco valorizada pelos governos. Com o intuito de investigar mais profundamente o trabalho de professores e professoras do país, abrimos esta presente seção, onde será realizado uma síntese analítica a respeito da educação básica brasileira.

Ao mesmo tempo que existe uma admiração abstrata da população com os docentes, ocorre também, principalmente por parte dos governantes e dos organismos internacionais, uma cobrança e uma responsabilização pelas dificuldades que atravessam a escola pública. Como resolver questões como repetência, evasão, desinteresse dos alunos, entre outras? A artilharia começa a ser voltada contra os professores. A burguesia e seus gestores têm uma contradição em suas mãos: se por um lado eles controlam o aparelho de Estado e ditam as políticas educacionais, por outro dependem dos professores para implementarem a fundo seus planos. Apesar de todas as limitações impostas pela realidade de um capitalismo dependente<sup>28</sup>, os professores seguem sendo o vínculo real e direto com os jovens e crianças que se encontram dentro da instituição escolar. Somos nós que acessamos suas mentes no período que se encontram na escola, apesar de todo apostilamento ou qualquer pacote educacional imposto pelo Estado e pelas empresas que lucram com esse direito.

O endeusamento do professor, partilhado por governos, Organizações Multilaterais (OM), intelectuais e aparelhos ditos privados de hegemonia, tem em vista criar a ilusão de que – por considerá-lo fundamental – provê-se a ele todas as condições de formação e trabalho. Essa abstração pretende obliterar uma importância que carece de objetividade, tal como expressou Marin (2010) acerca da precarização do trabalho docente. A presumida importância docente vem cercada de inúmeras formas de desqualificação [...] (SEKI et al., 2017, p. 944)

---

<sup>28</sup> Conceito do sociólogo Florestan Fernandes, que conjuga uma sociedade de classes desigual e uma posição de subdesenvolvimento do Brasil.

Portanto, torna-se uma questão decisiva para os representantes das organizações empresariais, abrir uma luta ideológica e tomar medidas concretas contra a categoria docente, seja ela da educação básica ou superior, das instituições públicas ou privadas. O fundamental é que o protagonismo do professor seja anulado ou no mínimo controlado, para que os planos de privatização e mercadorização sejam efetivados. Para isso, abriu-se um processo de desmoralização do professor e de precarização das condições do trabalho docente, de modo que dificulte qualquer forma de resistência e ao mesmo tempo passe para sociedade uma ideia de que a educação é desprovida de um caráter de classe. Quando na verdade, o que ocorre de fato, é uma dura luta entre projetos de educação que possuem perspectivas de classes totalmente opostas.

A precarização do trabalho docente, além de significar uma intensa exploração de professoras e professores como veremos mais adiante, significa principalmente tirar-lhes a sua capacidade criativa de ensinar e sua autonomia didático-pedagógica. Trata-se de um processo que caminha a par e passo com a reestruturação produtiva do capital adaptado aos profissionais da educação. Para isso, as classes dominantes distribuem seus ataques em múltiplas frentes de atuação, congelando salários, retirando ou “flexibilizando” direitos conquistados, perseguindo e culpabilizando os docentes, tornando as condições de trabalho insuportáveis, impondo contratos temporários, enfim, “uberizando”<sup>29</sup> a prática docente.

Debruchar-nos-emos primeiramente em uma aproximação do perfil dos professores que atuam hoje na educação básica, recolhendo dados sobre gênero, raça, idade, formação, atuação e localização desses docentes. Para saber como trabalham e em qual situação estão submetidos, é preciso saber quem são os docentes que carregam nas costas a injusta responsabilidade de livrar o Brasil das amarras do subdesenvolvimento.

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2019 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) somos 2,2 milhões de professoras e professores que atuam na educação básica. Entre eles 27,2% estão na educação básica; 62,6% estão localizados no ensino fundamental, onde encontram-se praticamente divididos por igual entre os anos iniciais e finais; e aproximadamente 23% lecionam no ensino médio.

---

<sup>29</sup> As pesquisadoras Vânia Cardoso da Motta e Amanda Moreira da Silva usam o termo “uberização” para designar um controle de novo tipo sobre a força de trabalho, cada vez mais submetida a condições precárias e sem direitos, de modo que o capital tenha a sua reprodução facilitada, através da diminuição dos custos. Fenômeno típico da reestruturação capitalista do século XXI. A empresa de Uber é símbolo desta transformação.

Verificando a formação dos professores em questão, constatou-se que na educação infantil 76,3% dos docentes têm nível superior completo, 15,3% têm curso de ensino médio normal e 8,5% têm apenas o ensino médio regular ou inferior. Outro dado interessante trazido pelo censo, demonstra que há um crescimento de 13,2% entre os anos de 2015 e 2019 dos docentes com formação superior que atuam na educação infantil (INEP, 2020). Mais adiante analisaremos essa possível tendência, o que jogará luz para compreendermos o papel e a função social da escola normal hoje.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, 84,2% têm curso superior completo, 10,6% são formados pela escola normal e 5,2% têm apenas nível médio regular ou inferior. Já nos anos finais, 91,4% possuem ensino superior completo e 8,6% se distribuem pelos formados somente pela escola normal, pelo ensino médio regular ou inferior. No ensino médio verificou-se que 96,8% têm formação superior completa e 3,1% possuem formação de nível médio ou inferior (idem, 2020).

A formação em pós-graduação entre os professores da educação básica também foi checada pelo censo escolar, que resgatou a meta 16 do Plano Nacional de Educação: A Meta 16 apresenta dois grandes objetivos: o primeiro é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE); o segundo é garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 275)

Nota-se entre 2015 e 2019 um vertiginoso crescimento de professores e professoras que alcançaram algum tipo de formação de pós-graduação, incluindo aqui *lato* e *stricto sensu*. Se no início do período mencionado era 32,9% os detentores destas certificações, no final a marca alcançada chegava a 41,3%. Essa mesma dinâmica foi verificada para os docentes que faziam parte de cursos de formação continuada: 31,4% se ampliaram para 38,3% entre estes quatro anos determinados.

Entrando mais a fundo no perfil do professor da educação básica brasileira, nos apoiaremos nos estudos de Maria Regina Viveiro de Carvalho<sup>30</sup>, que organizou dados quantitativos sobre a categoria docente nos anos de 2009, 2013 e 2017, a partir do Censo da Educação Básica destes respectivos anos.

Carvalho (2018) apontou que em 2017 as mulheres eram 81% da categoria; 42% se declaram brancas (os); 25,2% da cor parda; a média etária era de 41 anos; concentradas (os) nas etapas iniciais da educação básica; 36% possuem pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*; a maioria

---

<sup>30</sup> Pesquisadora do INEP em avaliações e informações educacionais. Possui mestrado em administração pública pela UnB (2018) e graduação em medicina pela mesma universidade.

das professoras e professores é concursada e leciona em apenas uma escola, 38% em uma única turma, 40% ensinam apenas uma disciplina; e 0,31% declararam portar algum tipo de necessidade especial. Mais à frente desenvolveremos a questão da autodeclaração das pessoas pretas, como também pormenorizaremos cada um desses dados.

Para que possamos extrair o máximo de utilidade dos dados coletados pelos censos, devemos também destacar o momento de transformação pelo qual passa a instituição escolar. A escola, como tudo na vida concreta, está em permanente transformação. Partindo deste pressuposto e desta compreensão de mundo, é importante ressaltar que a construção de uma identidade docente estará pressionada pelas demandas do capital. Logo, as cobranças sobre a categoria e a responsabilidade que depositam sobre nossas costas, na maioria das vezes, não corresponde com as práticas reais que se desenvolvem no dia a dia da comunidade escolar. Queremos dizer o seguinte: os professores são cobrados pelas instituições oficiais, mas ao mesmo tempo não receberam uma formação condizente para desempenhar tal prática. Exige-se muito de uma categoria que tem uma média de 41 anos de idade, onde grande parte dela nunca recebeu nenhum tipo de formação para manusear novas tecnologias e abandonar as velhas práticas do quadro negro.

Se em oposição ao velho professor o novo precisa ser alimentado – polivalente, flexível, inclusivo, tolerante, inovador, tecnológico, responsabilizado pelo resultado de sua ação educativa e pela empregabilidade de seus alunos [...] em última instância, pede-se ao professor que seja produtor de sua própria alienação. (EVANGELISTA, 2015, p. 193)

Vale lembrar também que quando tentamos traçar um perfil geral do docente que atua na educação básica, não podemos esquecer que determinadas características pessoais e individuais vão influenciar na percepção deste profissional acerca de seu próprio trabalho e possivelmente também em seu desempenho. Idade, raça, cultura, família, renda, entre outras variáveis, fazem uma enorme diferença na maneira pela qual professoras e professores se relacionam com os estudantes e exercem sua prática docente. Portanto, não nos percamos na frieza dos números e não nos olvidemos da realidade concreta que acontece no chão da escola.

Como dito anteriormente, trata-se de uma categoria esmagadoramente feminina. Investigando onde concentram-se essas mulheres, Carvalho (2018) elucida que o seu quantitativo se modifica drasticamente na medida em que analisamos cada etapa de ensino, de modo que na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental a hegemonia feminina é clara. Mas na medida que avançamos pelos níveis de ensino, a proporção entre homens e mulheres começa a se equilibrar, e finalmente no ensino médio a predominância é masculina.

A proporção entre mulheres e homens vem alterando-se, como se pode observar, à medida que progredem as etapas de ensino, com a redução da quantidade de mulheres e o aumento da quantidade de homens docentes nas etapas mais avançadas. Na educação infantil e nos anos iniciais, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60% em 2017 (respectivamente). Já a participação dos homens progride de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no ensino médio. (CARVALHO, 2018, p. 18)

Quando o corte acontece sob o prisma racial, temos resultados que ilustram as desigualdades também neste aspecto. Vale lembrar, que o Brasil tem sua identidade racial um tanto o quanto difusa pelo mito da democracia racial<sup>31</sup> e por uma política de embranquecimento<sup>32</sup> da população. Apesar disso, negros e negras vêm ocupando mais espaços principalmente nas universidades e nos serviços públicos, a partir de uma política pública que instituiu as cotas nestes espaços, como também mais pessoas estão se declarando pretas ou pardas nas sucessivas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outro fator importante a ser destacado é que a autodeclaração não envolve questões somente fenotípicas, mas também sociais, culturais e históricas, que se influenciam mutuamente e acabam por determinar o seu lugar na sociedade.

Os dados do IBGE, expostos por Carvalho (2018), denunciam que os docentes são majoritariamente brancos, mesmo que sejamos um país onde pardos e negros representem a maioria da população.

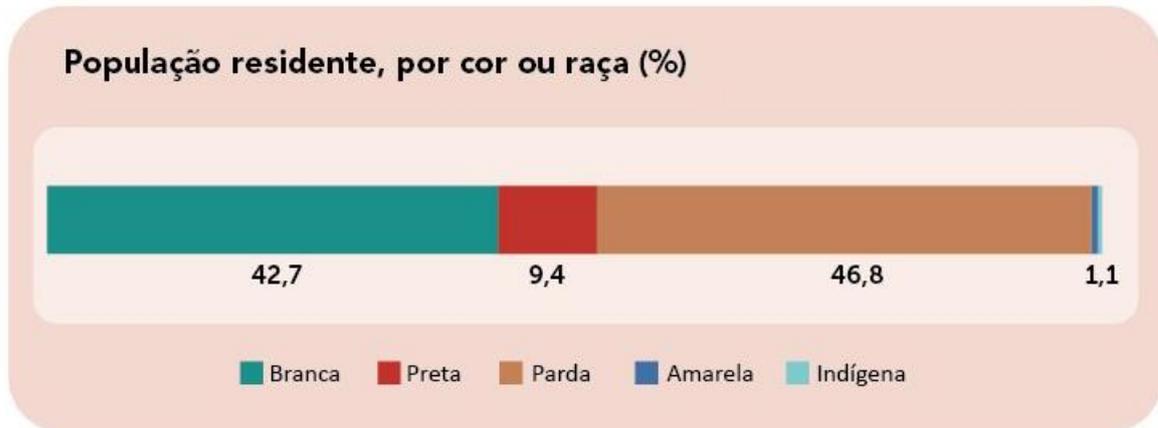
Comparando-se os dados do Censo Demográfico de 2010 com os do Censo Educacional de 2017, observa-se que pretos mostraram percentuais de participação na população superiores aos percentuais encontrados para os professores que assim se autodeclararam: 7,6% na população geral e 4% entre os professores. Pardos também se encontram sub-representados entre os professores: são 43,1% da população geral e apenas 25,2% dos professores. Brancos têm uma participação mais próxima: são 47,7% da população geral e representam 42,0% dos professores. Amarelos e indígenas têm participação bem pequena: 1,5% da população geral e 1,3% dos professores. Observa-se, ainda, que o percentual de “não declarados” no Censo Demográfico é quase zero, enquanto na população de professores esse percentual é maior (27,4%). (CARVALHO, 2018, p. 24)

---

<sup>31</sup> Difundiu-se no Brasil uma política efetiva impulsionada em termos teóricos pelo sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933), que a partir da miscigenação do povo brasileiro e de uma relação cordial entre senhores e escravizados, o racismo teria perdido força no país.

<sup>32</sup> Política implementada no Brasil na virada dos séculos XIX e XX, que buscava solucionar um problema das classes dominantes brancas, que via no quantitativo da população negra uma ameaça aos seus privilégios. Para isso, incentivou-se a vinda de imigrantes europeus com uma estratégia de embranquecer a população a partir da miscigenação. A obra de arte *A Redenção de Cam* (1895) de Modesto Brocos ganhou notoriedade por expressar o ideal do embranquecimento.

FIGURA 1 – Cor ou raça da população brasileira



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: IBGE.

Conclui-se, portanto, que a profissão docente também reflete a desigualdade racial que existe no Brasil e expressa uma realidade onde negros e negras não estão em sala de aula na posição de professores e professoras, mas somente enquanto estudantes. Simplificando os dados, podemos dizer que são docentes brancos ensinando crianças e jovens negros. Provavelmente esta contradição cobra seu preço quando percebemos a falta de identidade entre os jovens e a instituição escolar na qual estudam. Carvalho (2018) destaca ainda um dado curioso, expressando que a identidade racial entre os docentes é um dilema, no qual 27,4% não se autodeclararam nada. Essa dificuldade entre os professores é preocupante e demonstra, que apesar dos avanços da questão racial no Brasil e da implementação das cotas em diversas esferas institucionais, ainda temos uma longa caminhada pela frente. A escola pública poderia cumprir um papel importante na discussão e no fortalecimento de uma identidade racial negra entre os jovens, mas para isso, os professores deveriam em primeiro lugar, ter mais nitidez em relação a sua própria cor.

No quesito faixa etária, Carvalho (2018, p. 26) compreende que somos uma categoria em processo de envelhecimento, onde a média orbita entre 30 e 49 anos. Há, portanto, uma tendência que a oferta de vagas para o trabalho docente, seja maior que o ingresso de professores jovens formados há pouco tempo. Algo bastante preocupante, que caso essa dinâmica seja mantida, resultará numa escassez deste profissional fundamental para formar crianças e jovens. Uma das hipóteses para explicar esse fenômeno é que exista uma desistência dos professores recém ingressos de seguirem na carreira. Os baixos salários e as condições de trabalho extremamente precárias são determinantes para a evasão docente. Junto a isso, é possível

também que os docentes mais velhos estejam levando mais tempo para se aposentar para manter seus salários e benefícios integrais.

Constatou-se também que existe uma desigualdade na distribuição etária de acordo com o nível de ensino. Professores e professoras mais jovens se concentram na educação infantil e no ensino fundamental, enquanto professores mais velhos estão concentrados no ensino médio. Vale lembrar que a LDB 9.394/96, alterada pela Lei nº 13.415/17, exige que a formação mínima para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio se dê através da licenciatura plena de nível superior e admite-se a modalidade normal para professoras e professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017)

Essa determinação na lei possivelmente explique essa distribuição na qual os docentes mais jovens se concentrem na educação das crianças mais novas. Isto é, as professoras e professores formadas(os) nas escolas da modalidade normal concluem seus estudos com 17-18 anos de idade e parte delas(es) ingressam para trabalhar nas escolas. Em contrapartida, os jovens estudantes universitários concluem a licenciatura plena aproximadamente com pelo menos 23-24 anos; portanto, ingressando no mundo do trabalho quatro anos mais tarde e já habilitados a lecionarem nos anos finais do fundamental e no ensino médio.

Ainda segundo a referida autora, os docentes brasileiros têm 14 anos de experiência em média, sendo que na rede federal este tempo é maior que nas redes estaduais, municipais e escolas privadas. Daí conclui-se, que os mais jovens estão mais representados nas instituições privadas e os mais velhos nas escolas federais. Seguramente a estabilidade, as condições de trabalho, a carreira e os salários da rede federal contribuem qualitativamente para permanência destes profissionais nestas instituições.

O envelhecimento dos docentes não se restringe ao Brasil, como aponta a Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura da Europa:

Relatório da Comissão Europeia (Eacea, 2015) aponta a tendência de envelhecimento da população de professores na maioria dos países incluídos na pesquisa, apontando que 40% dos professores da educação fundamental estarão aptos a se aposentar dentro de 15 anos, situação que pode levar à falta de professores nos sistemas educacionais. (CARVALHO, 2018, p. 30)

Por último, no que se refere a idade dos docentes, percebemos que há um fosso geracional que se expressa principalmente na utilização das chamadas novas tecnologias em sala de aula. Os professores mais jovens possuem mais facilidade e familiaridade neste

manuseio, porque desde suas infâncias foram habituados à internet, jogos de computador, celulares etc. Já os docentes com idade de mais avançado, que não tiveram acesso cedo a essas tecnologias, porque elas simplesmente não existiam, fatalmente encontram mais dificuldades, o que muito vezes torna seus trabalhos ainda mais extenuantes e a comunicação com os estudantes mais dificultosa.

Entraremos agora na análise da formação dos professores da educação básica, onde alguns aspectos e características das professoras egressas das escolas normais vão se tornando mais nítidas. O Brasil caminha no sentido (pelo menos em termos legislativos) de exigir dos docentes uma formação de nível superior para atuação em toda a educação básica. Esta demarcação está nítida no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) quando se afirma na meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Isso significa que a LDB 9.394/96, onde as escolas de formação de professores (nível médio) são admitidas para que os docentes lecionem na educação infantil e no fundamental I, poderá ser alterada e conseqüentemente as escolas normais serão mais fortemente questionadas. Carvalho (2018) aponta que existe uma tendência (analisada entre 2009 e 2017) de redução dos professores que possuem apenas formação de nível médio e um crescimento daqueles com formação superior.

FIGURA 2 - Grau de escolaridade do magistério na educação básica brasileira (2009)

	Educação Básica	Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
2009	TOTAIS	1.857.278	377.560	737.833	785.209	460.023				
	Fundamental incompleto	3.332	1.285	0,3	1.101	0,1	1.137	0,1	155	0,0
	Fundamental completo	8.404	3.731	1,0	3.105	0,4	2.185	0,3	206	0,0
	Ensino médio	590.206	188.785	50,0	279.221	37,8	165.952	21,1	39.690	8,6
	Superior	1.255.336	183.759	48,7	454.406	61,6	615.935	78,4	419.972	91,3

Fonte: CARVALHO, 2018.

FIGURA 3 - Grau de escolaridade do magistério na educação básica brasileira (2013 e 2017)

		Educação Básica		Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2013	TOTAIS	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
	Fundamental incompleto	1.429		593	0,1	403	0,1	515	0,1	107	0,0
	Fundamental completo	4.731		2.556	0,5	1.373	0,2	1.107	0,1	97	0,0
	Ensino médio	504.008		187.135	39,1	213.236	28,4	135.030	16,8	36.739	7,2
	Superior	1.506.903		288.527	60,3	535.354	71,3	666.250	83,0	470.674	92,7
2017	TOTAIS	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	
	Fundamental incompleto	1.281		502	0,1	442	0,1	443	0,1	96	0,0
	Fundamental completo	3.985		2.159	0,4	1.211	0,2	927	0,1	113	0,0
	Ensino médio	443.695		180.451	32,4	179.451	23,6	111.329	14,6	32.968	6,5
	Superior	1.629.949		374.429	67,2	580.633	76,2	652.032	85,3	476.617	93,5

Fonte: CARVALHO, 2018.

Observa-se nas tabelas acima que a formação de nível médio (e também fundamental) se contrapõe a formação de nível superior. Enquanto a primeira apresenta um encolhimento em todas as etapas do ensino, a segunda demonstra um fortalecimento. Registra-se também que formação superior é maioria em todas as etapas de ensino. Encontramos nos estudos de Carvalho (2018, p. 39) exatamente aquilo que observamos empiricamente entre as egressas do CEJK, que seguem seus estudos depois de concluírem a formação média: “Os dados obtidos confirmam o fato de que as redes de ensino vêm, aos poucos, se adaptando às exigências estabelecidas pela legislação, e confirmam também a tendência de que professores de nível médio estão se formando em nível superior”. Mais adiante a autora nos fornece novas pistas acerca do papel da escola normal hoje: “[...] a escolaridade de nível médio é mais frequente nas redes municipais e privadas, representando percentuais bastante reduzidos nas redes estaduais e federal.” (CARVALHO, 2018, p. 43).

Outro aspecto importante a ser destacado é que existe uma maior concentração de professores com formação de nível médio nas regiões rurais, onde provavelmente encontram uma menor concorrência e maiores ofertas de emprego. Isso pode significar (ainda carecemos de dados a esse respeito) que as escolas normais supram uma demanda de abastecer as regiões

mais longínquas dos grandes centros urbanos e se especializem em formar professores para atender onde as universidades não alcançam.

A quantidade de professores da educação básica pós-graduados vem crescendo ao longo do período analisado por Maria Regina Viveiro de Castro (2018), sobretudo, no que se refere à especialização lato sensu. Dos pós-graduados, 95% aproximadamente são donos de certificados de especializações, enquanto 5% são preenchidos por mestres ou doutores.

FIGURA 4 - Pós-graduação entre os professores da educação básica (2009, 2013 e 2017)

		EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
2009	ESPECIALIZAÇÃO	61.460	161.503	212.071	149.198
	MESTRADO	521	1.730	7.409	10.119
	DOCTORADO	40	95	514	984
2013	ESPECIALIZAÇÃO	107.500	217.846	252.040	177.120
	MESTRADO	851	2.492	8.823	13.577
	DOCTORADO	62	150	548	1.541
2017	ESPECIALIZAÇÃO	163.878	270.990	284.008	198.517
	MESTRADO	1.343	3.336	12.406	21.021
	DOCTORADO	91	220	880	3.268

Fonte: CARVALHO, 2018.

Como se pode notar na tabela acima, há uma tendência dos professores pós-graduados se concentrarem nos anos finais do ensino fundamental e principalmente no nível médio. Ao mesmo tempo, os professores da educação infantil e dos anos iniciais do fundamental são os que mais carecem de uma formação mais aprofundada. Aqui mais uma vez percebemos uma marca das escolas de formação de professores de nível médio. Possivelmente o que explica essa distribuição desigual entre os pós-graduados ao longo da educação básica é o fato de parte das professoras e professores da educação infantil e dos anos iniciais do fundamental serem portadores apenas do certificado de nível médio. Ou seja, não cursaram o nível superior. Sendo assim, não podem galgar títulos de pós-graduação.

Tomaremos agora o tema da jornada de trabalho docente, trazendo à tona uma das faces mais sentidas do processo de precarização das condições de trabalho. Professoras e professores são obrigados a se submeter a longas jornadas ou a lecionar em diferentes escolas para que tenham mais condições de viver. Certamente a exploração docente cobra seu preço também no aspecto pedagógico como veremos mais adiante. Partimos da compreensão e da vivência prática

que a jornada docente não se restringe às horas dentro de sala de aula. Uma parte considerável de difícil mensuração ocorre fora da sala e da escola. Referimo-nos ao tempo dedicado à preparação das aulas, correção de trabalhos e provas, lançamento de notas, conversas com os responsáveis dos alunos, conversas com os alunos, reunião do Conselho de Classe, reunião de planejamento etc. A profissão docente possivelmente seja uma das que mais carrega trabalho para dentro de casa, considerando o não respeito ao tempo dedicado à carga horária na escola a essa finalidade ou, em certos casos, mesmo quando há o cumprimento legal por parte das escolas/redes de educação, faltam as condições adequadas para tal finalidade. Portanto, quanto mais tempos de aula são atribuídos ou quanto mais escolas lecionamos, inevitavelmente receberemos uma avalanche de trabalho extraclasse.

Ressaltamos que tanto o trabalho realizado dentro da sala de aula como fora dela são atividades complementares. Uma não existe sem a outra. Faz parte do processo pedagógico e da produção de conhecimento todas as atividades extraclasse citadas acima. No entanto, há uma visão de senso comum, que privilegia somente o que ocorre dentro do tempo que estamos dentro de sala. Mais do que isso, muitas vezes é considerado aula apenas o momento no qual o professor está fazendo uma exposição ou abordando algum conteúdo programático estipulado pelo planejamento anual. As interações com a turma que fogem deste padrão são consideradas tempo morto, algo que deve ser evitado e combatido segundo as orientações do Banco Mundial (BRUNS; LUQUE, 2014).

Há uma ampla variedade de jornadas docentes entre os estados da federação ou até mesmo dentro da mesma unidade federativa. Esse fato dificulta a homogeneização da carreira e cria empecilhos para reivindicação de uma política que privilegie o bem-estar e a saúde do profissional e caminhe no sentido da valorização da educação básica pública.

De acordo com os planos de carreira analisados, há grande diversidade de jornadas. No caso dos estados têm-se nove diferentes jornadas semanais em termos da quantidade de horas (10, 12, 16, 20, 24, 25, 30, 35 e 40). Nas capitais são 10 diferentes jornadas (16, 20, 22h30, 24, 25, 30, 32, 40, 48 e 60). Em duas situações a jornada é definida por número mensal de horas: Recife (145, 270, 290 e 415 horas) e Sergipe (125 e 200). (JACOMINI, 2020, p. 12)

A autora em questão realizou uma investigação documental e bibliográfica a partir de uma análise legal, acadêmica e sindical das jornadas de trabalho dos docentes da educação básica nos 26 estados da federação e Distrito Federal, se apoiando na pesquisa Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica realizada em 2013 no contexto do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação) e do PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional<sup>33</sup>) financiada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Antes de entrarmos na referida lei, vale resgatar do ponto de vista das condições objetivas, os motivos pelos quais levaram a categoria docente ter uma jornada de trabalho tão fragmentada e tão precocemente precarizada. Jacomini (2020, p. 8) lembra que “frente aos baixos salários, na segunda metade do século XX os professores se viram obrigados a reivindicar jornada de trabalho maior, como forma de garantir as condições remuneratórias necessárias à sobrevivência”. Até a década de 1970, por exemplo, a jornada do professor primário era de 4 horas diárias, mas diante dos péssimos salários, a solução encontrada pelos docentes foi de reivindicar a ampliação da jornada. Algo que não está distante nos dias de hoje, quando professoras e professores da SEEDUC RJ buscam um complemento de suas remunerações através da Gratificação de Lotação Prioritária (GLP), uma espécie de hora extra, que se concretiza geralmente em outras escolas. O docente, desta forma, além da matrícula em sua escola de origem, sai em busca de escolas onde há uma carência real ou momentânea, para fortalecer seus ganhos.

A própria Constituição Federal de 1988 prevê que professores possam acumular cargos, diferentemente de outras categorias. Então, o que parece um privilégio é na verdade uma evidência das péssimas condições nas quais estão submetidas a categoria docente. No Art. 37, inciso XVI, lemos: “é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI: a) a de **dois cargos de professor.**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A Lei nº 11.738, conhecida como a “Lei do Piso”, foi sem dúvida um marco fundamental no sentido de dar uniformidade à carreira docente no meio de tanta diversidade da jornada de trabalho da categoria. Além de estabelecer um piso salarial proporcional a diferentes cargas horárias, a referida lei finalmente determinou em meio a um duelo jurídico decidido pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que 1/3 do trabalho docente deve se realizar com atividades extraclasse. Isso significa que o trabalho fora de sala de aula foi reconhecido pelo Estado e que pelo menos em termos legais as professoras e professores teriam (ou deveriam ter) um tempo destinado à preparação das aulas, à correção de exercícios e provas e ao incremento de sua formação profissional, entre outras atividades. Contudo no Brasil as leis que têm eficácia

---

<sup>33</sup> Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2018 que instituiu um piso salarial mínimo para os profissionais do magistério público da educação básica.

garantida são apenas aquelas que beneficiam os ricos. Apesar da decisão do STF há estados que não cumprem a Lei do Piso ou a cumprem parcialmente.

Em 2016, dos 26 estados brasileiros, 12 (AC, AP, AM, CE, MA, MG, MT, PI, PR, RS, RR, TO), mais o Distrito Federal, cumpriam plenamente a divisão 2/3 e 1/3 para todas as jornadas; quatro estados (RO, SE, PB) cumpriam parcialmente, isto é, nem todas as jornadas tinham a composição 2/3 e 1/3, de acordo com os planos de carreira consultados. Entre as capitais apenas sete cumpriam integralmente a Lei do Piso (Manaus, Macapá, Salvador, Boa Vista, Florianópolis e Rio de Janeiro) e cinco parcialmente (São Paulo, João Pessoa, Porto Velho, Porto Alegre e Aracajú). Em relação aos governos das capitais, mais da metade (14) vem descumprindo uma lei federal que assegura aos professores o direito a uma jornada de trabalho que contempla 1/3 das horas para as atividades de apoio à docência, situação também verificada em nove estados brasileiros. (Jacomini, 2020, p. 15)

Apesar dos avanços obtidos na história recente na categoria docente, ainda existe um longo caminho pela frente no sentido de garantir que o professor leccione em apenas uma escola. Jacomini se apoia no estudo de Alves & Pinto (2011) para revelar dados neste sentido. A autora revela que a educação infantil é a etapa onde as professoras estão majoritariamente concentradas em uma única escola (81,4%), mas, na medida em que se avança para as etapas seguintes, a situação se altera drasticamente. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 23,8% trabalham em mais de uma escola e nos anos finais, 39,6%. Já no ensino médio a mudança é qualitativa: 44,5% (próximo da metade) trabalham em mais de uma instituição escolar. Não se pode falar em valorização da carreira docente ou de uma educação pública de qualidade quando os professores se veem obrigados a trabalhar em escolas nas quais eles não têm o menor vínculo.

## **2.1 A visão do outro lado**

Até agora introduzimos o tema da precarização do trabalho docente a partir de uma perspectiva dos próprios docentes, na qual nos incluímos. Nesta presente seção iremos nos debruçar sob um documento do Banco Mundial (BM) intitulado como Professores excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (2014). Isto é, teremos um diagnóstico da categoria docente na sua relação com corpo discente no que tange a aprendizagem, como também conheceremos os planos político-educacionais para a categoria. Apesar da estratégia política do referido documento, trata-se de um trabalho de pesquisa minucioso com apresentação de dados estatísticos e qualitativos dos professores que atuam na educação básica pública (educação infantil, fundamental e médio), indispensáveis para compreensão do professorado na América Latina e Caribe. No entanto, fazemos um alerta importante: os dados trazidos pelo Banco Mundial devem ser analisados de forma crítica, contextualizados, e inclusive questionados. Provavelmente muitos deles são forjados para justificar uma política educacional que ataca os trabalhadores em educação, penaliza os filhos

do proletariado e privilegia o capital. Temos antes de mais nada um antagonismo de classe com a referida instituição financeira.

O documento se inicia tomando uma dimensão do quantitativo dos docentes no continente e o que isso representa do ponto de vista econômico no que diz respeito ao impacto sobre o Produto Interno Bruto:

Mais de sete milhões de professores entram diariamente em salas de aula na América Latina e no Caribe. Esses homens e mulheres representam 4% da força de trabalho global da região e mais de 20% dos trabalhadores de nível técnico e superior. Seus salários absorvem cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB) da região. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 1)

Destes mais de sete milhões, 75% são mulheres (número que se apresenta desigual quando observamos os dados de gênero dos diferentes países que compõem o continente) em uma categoria de profissional que está em processo de envelhecimento e com *status* econômico-social abaixo da média se comparada com outras profissões de nível superior.

Percebemos que somos muitos e representamos uma parte significativa da força de trabalho latino-americana e caribenha. Exercemos também um impacto considerável sobre o PIB. Temos diante de nós milhões de crianças e jovens que frequentam a escola e estão em contato diário com os docentes de cada escola do continente. Aí reside nossa força e importância e o motivo pelo qual uma instituição como Banco Mundial mobiliza seus quadros e seus esforços no sentido de conhecer a categoria para melhor controlá-la.

O centro do BM é articular por meio deste estudo que a qualidade do professor está diretamente relacionada à qualidade da educação e ao aprendizado dos alunos. Em resumo, pode-se dizer que a educação anda mal (aos critérios dos organismos internacionais) porque os professores são ruins, mal recrutados, malformados, carentes de conteúdo, desatualizados e perdem um tempo enorme com questões que não estão dizem respeito ao ensino e a aprendizagem. Como já afirmamos em outros momentos de nossa dissertação, a culpa do fracasso das políticas educacionais é depositada sob as costas da categoria docente. Não se trata de uma opinião subjetiva nossa. Esse é o diagnóstico do Banco Mundial (2014, pp. 2-3): “A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação (...) A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula”. Mais adiante, além de culpabilizar as professoras e professores, o banco volta sua artilharia contra os sindicatos: “O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3). Portanto, está nítida a estratégia

do BM em amansar os sindicatos com o objetivo final de melhor controlar os docentes. Isto é, submetê-los sem resistência aos seus planos educacionais a serviço do capital e vender uma ilusão que estão diminuindo a pobreza e combatendo a desigualdades entre os países e as classes sociais.

Assim, o referido banco trabalha com uma contradição da qual ele não consegue se livrar, que de fundo é a contradição entre capital e trabalho: reconhece a importância e a indispensabilidade do professor para a educação e formação de uma força de trabalho, mas ao mesmo tempo não consegue controlá-lo, tornando-o assim o maior empecilho para a implementação dos seus planos. Outro dado da realidade constatado pela instituição financeira como obstáculo a ser superado é a herança cultural das famílias das quais são oriundas as crianças e jovens que estão nas escolas. Ou seja, a formação educacional dos pais tem influência direta na educação (ou na falta dela) que se desenvolve em casa com seus filhos. Em momento algum os autores do BM se indagam o porquê da má formação dos pais e responsáveis destas crianças. Então, cria-se um círculo vicioso, no qual pais malformados educam em casa crianças malformadas e encontram nas escolas professores despreparados e também malformados. No final a culpa é de todos, pais e professores, menos da classe dominante imperialista que governa o mundo e sustenta um sistema social que tem como base de sustentação a exclusão e a desigualdade.

Assim como no Brasil, a educação formal dos educadores vem crescendo na América Latina e Caribe com mais docentes com o ensino superior concluído e também com pós-graduação. Dado do nosso país publicado pelo Banco Mundial (2014, p. 7) revela que em 1995 apenas 19% dos professores do ensino fundamental tinham formação de nível superior. Em 2010 esse número atingiu 62%, ou seja, um crescimento qualitativo nos últimos 15 anos. Apesar deste avanço, o BM classifica estes professores com diploma universitário como portadores de uma habilidade cognitiva precária e dão dados a esse respeito se apoiando nos exames de vestibular:

Os estudantes que se inscrevem nos programas de pedagogia atingem, em média, 505 no exame vestibular chileno (PSU); a média é 660 para Direito; 700 para Engenharia; e 745 para medicina. Na Universidade de São Paulo os alunos que se inscrevem nos cursos de Direito e Engenharia têm pontuação 36% mais elevada do que os candidatos a Pedagogia e os estudantes de Medicina estão mais de 50% acima. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 7)

Consideramos uma classificação inadequada, injusta e preconceituosa, uma vez que não se leva em consideração a desigualdade educacional que estes estudantes foram submetidos

forçosamente ao longo da educação básica, tampouco suas histórias de vida e as condições sociais nas quais concluíram o ensino médio.

O Banco destaca um círculo vicioso, que mantém a descrição exposta acima, afirmando que a facilidade de acesso (em comparação aos outros cursos) é um atrativo para as classes populares ingressarem no magistério. Os alunos de ensino médio que escolhem concorrer ao curso de pedagogia, por exemplo, assim o fazem porque a disputa entorno de uma vaga não é tão acirrada, por conta dos baixos salários que essa carreira proporciona. Em suma, o raciocínio do Banco Mundial é o seguinte: os piores alunos, detentores de uma formação questionável segundo os critérios da citada instituição, se sentem atraídos pela menor concorrência nos exames de vestibulares e no final do processo formativo se tornam péssimos professores.

A evidência disponível sugere que a América Latina não está atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial. Praticamente todos os países da região parecem estar presos em uma armadilha de equilíbrio de nível baixo, com baixos padrões para o ingresso no magistério, candidatos de baixa qualidade, salários relativamente baixos e com pouca diferenciação, pouco profissionalismo em sala de aula e resultados educacionais deficientes. Será difícil passar para um novo equilíbrio. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 11)

Como se não bastasse, a referida instituição financeira aponta que os baixos salários são de certa forma compensados por uma menor carga de trabalho se comparado a outras profissões de nível superior, além de férias longas, direitos relacionados à saúde, aposentadoria relativamente generosa e segurança no emprego.

O centro do documento publicado pelo Banco Mundial é a produtividade do professor em sala de aula. Alegam que o tempo de produtividade real, ou seja, aquele destinado à aprendizagem real dos alunos é muito baixo. Perde-se um tempo valioso com afazeres diversos, porque os professores são incapazes de fazer uma boa utilização do tempo durante as suas aulas. Baixo tempo de instrução e aprendizagem acarretam uma baixa produtividade e consequentemente alunos malformados. Para chegar a essa conclusão e focar seus esforços na melhor utilização do tempo em sala de aula, o Banco realizou o maior estudo internacional já realizado desse tipo, pesquisando mais de 15.000 salas de aulas, distribuídas em mais de 3.000 escolas, entre os anos de 2009 e 2013, utilizando um método desenvolvido nos EUA. Essa pesquisa levou em consideração quatro variáveis: tempo de instrução dos professores; materiais usados pelos docentes, principalmente os relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); as práticas pedagógicas; e a capacidade dos professores de manter os alunos motivados e envolvidos.

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de

casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15% [...] Os professores da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12)

A meta pretendida pela referida instituição é que 70% do tempo de aula seja destinado à instrução dos alunos e 27% com a gestão da sala de aula. Nas piores escolas a instrução é praticada em 54% do tempo e 39% correspondem à administração da turma. O Banco ainda aponta que entre 6% e 8% do tempo os professores estão na porta da sala de aula fazendo interações sociais ou não estão em contato direto com a turma.

Parece que está muito nítido aonde o BM quer chegar: controle absoluto dos docentes da educação básica; produtividade máxima (no sentido econômico); e maximização do tempo de instrução. Isto é, tudo que foge da instrução direta, deve ser minimizado ou eliminado. O professor passa a ser um mero aplicador de um ensino apostilado, formato pela Tecnologia da Informação, sem nenhuma autonomia didático-pedagógica. Sobre o processo de transformação do professor que os organismos multilaterais pretendem impor, encontramos Evangelista citando Triches:

[...] processo de reconversão ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao — novo professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito as tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor. (TRICHES, 2010, p. 151 apud EVANGELISTA, 2015, p. 190)

Além disso, impera uma visão em que a educação se restringe apenas a instrução de conteúdo, quando na verdade, a escola é permeada por relações sociais complexas, que se expressam em cada indivíduo e em suas respectivas histórias de vida. É parte da educação e do cotidiano escolar, escutar e acolher os inúmeros estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade, com problemas familiares diversos, que possuem apenas a escola e a comunidade escolar como estofo emocional. A escola, além de refletir as contradições de classe, é permanentemente permeada pela vida de cada aluno. Então, quando o professor se retira da sala de aula para escutar o drama de um aluno, está sim cumprindo um papel pedagógico de vital importância. Ou quando somos “flagrados” pelos olhos do Banco Mundial na porta da sala conversando com um colega de profissão, estamos apenas pegando fôlego para seguir a nossa jornada e construir coletivamente com a turma um conhecimento que será de fundamental importância para os filhos da classe trabalhadora. Não é por acaso que o BM enxerga importância apenas na instrução direta de conteúdo. Trata-se de uma adequação do modo de produção capitalista na atualidade para dentro do universo escolar e projeta sobre os ombros dos professores todas as dificuldades que o próprio sistema causou e ao mesmo tempo se vê

dependente do corpo docente para aplicar as políticas educacionais a serviço do capital. Essa contradição vivida pelo capital no chão da escola é mesma contradição que a burguesia enfrenta com o proletariado em todas as esferas da sociedade: por um lado o explora para garantir sua mais valia e lucro. Por outro não consegue tocar adiante seus negócios sem a “colaboração” dos trabalhadores para agregar valor em seus produtos.

Outra crítica severa do BM ao professorado é o mau ou pouco uso da tecnologia em sala de aula. A instituição afirma que os docentes são muito dependentes do quadro negro e são resistentes ao manuseio de novas tecnologias da informação. Durante este capítulo verificamos que a categoria docente iniciou um processo de envelhecimento, que possivelmente explique pelo menos parcialmente essa resistência que é real. Como se sabe, os mais jovens, sobretudo as crianças, têm uma maior familiaridade no manuseio dessas ferramentas, porque tiveram acesso a elas desde a tenra infância, enquanto as gerações mais velhas foram atropeladas pela revolução tecnológica. Existem ainda outros fatores que devem ser levados em conta para explicar o baixo uso das TICs: a situação de precariedade das escolas não facilita o manuseio das tecnologias. Muitas vezes é mais fácil usar o tradicional quadro negro, a montar todo um aparato tecnológico que não se sabe muito bem como manejá-lo. Faltam funcionários para auxiliar os professores nesta adaptação. Os docentes são obrigados a ligar computadores, televisões, conectar fios, levar adaptadores de sua própria residência, reservar auditório, entre outras tarefas, para conseguir passar um simples filme. É tempo, energia e estresse para desenvolver um trabalho diferente na escola pública. Fazer o que sempre foi feito é mais fácil e cômodo. São muitas adversidades a serem enfrentadas para dar uma aula no cotidiano. Usar novas tecnologias sem nenhum tipo de formação para utilizá-las e sem um corpo de funcionários que possam dar esse suporte, se torna uma atividade muito extenuante. O Banco Mundial insiste nas TICs com o propósito central de controlar o trabalho docente e buscar eliminar o “tempo morto” não destinado a instrução direta dos alunos. O tempo de escrever no quadro e aguardar que os alunos copiem em seus cadernos seria substituído por *slides* projetados via Data Show, por exemplo. No lugar da cópia, o conteúdo online. Desta maneira o BM otimizaria o tempo gasto em sala de aula e aproximaria a realidade de seu projeto de aumentar qualitativamente a produtividade dos professores e professoras.

Outro ponto crucial para o BM é a questão da atenção e do envolvimento dos alunos durante as aulas. Na pesquisa desenvolvida pela referida instituição, verificou-se que os professores têm uma enorme dificuldade de despertar o interesse e manter o engajamento dos estudantes em sala de aula:

Em todos os países, em mais da metade do tempo total da aula até cinco alunos estão distraídos. Entre um quinto e um quarto do tempo total da aula, em todos os países, um grande grupo de alunos (seis ou mais) claramente não está participando da atividade que o professor está conduzindo. Em uma sala de aula média de 25 alunos da nossa amostra, seis alunos representam uma parcela significativa e podem prejudicar o trabalho dos outros alunos. Observadores em todos os países viram salas de aula gravemente fora de controle, mesmo com o professor presente e ciente de que estava sendo observado. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17)

O Banco se debruça em um problema real, no entanto, mais uma vez, não procura explicar os motivos pelos quais levam a dispersão dos alunos, e como sempre, culpabiliza os professores, quando na verdade, podemos desenvolver uma série de possibilidades para buscar elucidar a falta de interesse do corpo discente. Em momento algum o BM relaciona o desinteresse com uma grade curricular que não dialoga com os anseios da juventude, apenas para citar um exemplo. Aqui destacamos que não basta fazer uma grade curricular atrativa, mas sim construir um projeto que dialogue com as reais necessidades dos filhos da classe trabalhadora. Um projeto pedagógico que possibilite os estudantes conseguirem o seu primeiro emprego e ao mesmo tempo desperte uma consciência crítica acerca do mundo no qual vivemos. Também nada se diz, que em uma sala de aula lotada, muitas vezes com mais de 40 alunos, torna-se humanamente impossível prestar atenção no professor. Nestas condições, não há curso de capacitação que seja capaz de tornar o docente em uma estrela que atraia para si a mente de crianças e adolescentes. Ao invés de investigar a raiz da dispersão, culpabiliza-se e desmoraliza-se o professor: “Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17).

Para reverter os problemas elencados anteriormente, o Banco foca na política de recrutar os melhores professores. Para isso, se apoia em três pilares: atrair os candidatos de melhor preparação e de maior capacidade; eliminar os docentes de pior desempenho através de avaliações; e incentivar que os professores sigam investindo na própria formação ao longo de suas carreiras docentes. De partida, o Banco Mundial descarta uma política que caminhe no sentido de valorizar a carreira através de melhores salários para toda categoria e aponta para o sentido da recompensa e bonificação financeira de forma individualizada. Isto é, se o professor se destacar positivamente e for bem avaliado, ganha uma bonificação por isso. Caso contrário, pode inclusive ser demitido.

Aumentos salariais gerais [...] são ineficientes. [...] Sistemas escolares podem alcançar mais qualidade elevando os salários médios por meio de uma escala salarial diferenciada de acordo com o desempenho. Isso evita remuneração excessiva para professores de baixo desempenho, pode reduzir os passivos gerais das aposentadorias

e cria incentivos mais sólidos para as pessoas mais talentosas. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 43)

As duas formas encontradas pelo BM para implementar a recompensa financeira diferenciada é através da reforma dos planos de carreira (de modo que valorize o desempenho individual) e o pagamento de bonificações (em base às provas e verificadores de desempenho). Junto com uma concepção de sociedade que valoriza o mérito individual em detrimento do trabalho coletivo, existe uma nítida intenção política de dividir uma categoria de massas que luta contra a implementação dos planos neoliberais. Não por acaso, o Banco ataca os sindicatos da América Latina e os coloca como um dos maiores empecilhos para a implementação do projeto de capital.

Coerente com suas diretrizes políticas, o BM vê a estabilidade dos servidores públicos como um empecilho para melhora do desempenho docente e uma forma de acomodação da categoria: “As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para reduzir ou **eliminar a estabilidade no emprego**, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42, grifo nosso). Está nítido que o Banco Mundial projeta uma escola onde seu funcionamento se assemelha muito a de uma empresa privada. Pais e alunos são os clientes e ao mesmo tempo fiscais do trabalho dos docentes. Isto é, são os olhos das secretarias estaduais e municipais dentro da escola, que a todo momento ameaçam a autonomia didático-pedagógica e o emprego dos professores e professoras.

É importante ressaltar que os planos dos organismos internacionais se fazem presentes de forma mediada pelos governos e Estados nacionais da América Latina. A implementação desta agenda acaba ocorrendo de forma desigual entre os diferentes países que compõem o continente, por conta das distintas realidades locais e da resistência promovida pelas categorias representadas pelos seus organismos de classes (sindicatos, federações e confederações). Evidencia-se desta forma que projetos opostos peleiam dentro e fora da escola, refletindo a dinâmica de classe da sociedade, em uma luta interminável entre capital e trabalho.

## **2.2 Por dentro da precarização**

Entraremos agora nas condições em que se realizam o trabalho docente nas suas mais variadas formas de precarização ao longo dos anos. Antes de mais nada, vale resgatar que vivemos o declínio do período fordista a partir da década 1970 e desde então o sistema produtivo se alterou de forma qualitativa, gerando também profundas mudanças no

proletariado. O pós-fordismo ou Toyotismo<sup>34</sup> quebrou a forma pela qual a indústria se organizava e estendeu o seu funcionamento para toda a sociedade, abarcando também o setor de serviços e os trabalhadores que desempenham seu trabalho no setor da educação. Portanto, a partir da década 1980, surge pela primeira vez nos meios acadêmicos a expressão “precariado” para designar as novas condições de instabilidade e precariedade nas quais os trabalhadores e trabalhadoras estavam submetidos. O carro-chefe desta nova forma de organização laboral são concretizados nos trabalhos temporários, na ausência do vínculo formal e na instabilidade inclusive naqueles que tinham alguma estabilidade.

Para alguns intelectuais europeus, como Robert Castel, com o modelo fordista-keynesiano do pós-guerra, o proletariado teria se transformado no salariado, sujeito de direitos portador de cidadania. No entanto, com a crise do Estado de bem-estar social e o declínio da relação salarial fordista a partir de meados da década de 1970, teria surgido uma “nova” classe social (CASTEL, 1998), e esta seria o precariado. Assim, o termo descritivo “precariado” foi usado pela primeira vez por sociólogos franceses nos anos 1980 para descrever os trabalhadores sazonais; mas a noção de “precariado” se popularizou entre os estudiosos do tema no início dos anos 1990, a fim de descrever o amplo contingente de trabalhadores temporários e sem segurança de vínculo laboral. (SILVA; MOTTA, 2019, p. 4)

Para Ruy Braga<sup>35</sup> (2012), mesmo que o trabalho tenha sofrido essa metamorfose acelerada nas últimas décadas e o precariado tenha se destacado por conta de suas características peculiares, este segue sendo parte integrante da classe social do proletariado. Isto é, é fundamental que compreendamos a classe trabalhadora em sua totalidade, guardando dentro de si toda sua diversidade existente. As particularidades da camada social que compõe o precariado e as condições nas quais ele está submetido, não autoriza dar-lhe a autonomia enquanto uma nova classe. Pelo contrário. Existe uma complexa engrenagem laboral, onde o trabalho realizado pelo precariado se combina com o trabalho dos setores mais estáveis e desta forma se garante a articulação da produção, circulação e consumo.

Giovanni Alves (2013, p. 200) destaca uma característica importante do precariado: “jovens-adultos altamente escolarizados, eles possuem uma carga de expectativas, aspirações e sonhos de realização profissional e vida plena de sentido”. O referido autor explica que o capital tem uma predileção pela juventude que trabalha, porque está mais adequada à contemporaneidade e possui habilidades e capacidades emocionais, distinguindo-se das gerações anteriores.

---

<sup>34</sup> As formas de organização da produção, tais como o Fordismo e Toyotismo, foram desenvolvidas na seção 9, p. 80.

<sup>35</sup> Ruy Gomes Braga Neto, sociólogo especialista em sociologia do trabalho, doutor em Ciências Sociais pela Unicamp, pós-doutor pela Universidade da Califórnia e livre-docente da Universidade de São Paulo.

Nosso desafio é investigar como que a reestruturação promovida pelo Toyotismo penetrou também na esfera educacional e atingiu as condições e a forma como os professores trabalham. As educadoras Vânia Cardoso da Motta e Amanda Moreira da Silva respondem essa questão e para isso criaram o conceito de “precariado professoral”:

Chamamos de precariado professoral por consideramos que uma grande dos professores possui uma condição diferenciada dos demais docentes que atuam no setor público. [...] camada do professorado composta por profissionais que vivem sob condições degradantes, aliando sobrecarga profissional, falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, baixa remuneração, insegurança, desamparo, ausência de salário no período de férias, em que não vigora o contrato, falta de reconhecimento e valorização social. (SILVA; MOTTA, 2019, p. 9)

Aqui também se destacam os professores mais jovens, recém-formados ou em vias de se formar, que buscam inserção laboral e acabam encontrando uma situação de precariedade como a descrita pelas autoras acima. Diferente dos docentes que possuem um vínculo estável e formal, o precariado não tem representação sindical, tampouco algum tipo de organização instituição que o proteja das investidas do capital. Em geral recebem pelas aulas dadas quando substituem eventualmente professores com estabilidade, configurando assim um trabalho intermitente. Há um enquadramento geral da classe trabalhadora à reestruturação produtiva promovida pelo Toyotismo e pela necessidade de reprodução do capital em um sistema econômico e social cada vez mais degradante. Tal enquadramento vai desde a empresa Uber até a educação, que neste caso se expressa no trabalho intermitente dos docentes, nas salas de aula superlotadas e um número exorbitante de turmas são parte deste mesmo processo. Mas não só isso. Até mesmo a estabilidade conquistada pelos professores que são servidores públicos é alvo dos governantes e da mídia privatista. Podemos dizer, portanto, que há uma crescente instabilidade entre os estáveis. Os “direitos adquiridos” não possuem o mesmo valor de antes. Tudo isso é justificado pela burguesia e seus representantes como se fosse o único caminho a ser tomada diante da crise econômica (que eles mesmos criaram). Apresentam os seus projetos e suas reformas como uma necessidade de toda população e do “Brasil”, quando na verdade as medidas têm um corte de classe muito bem definido. Argumentam que os direitos dos estáveis impedem o emprego daqueles que estão na margem do mundo do trabalho.

Trata-se de uma tendência que aponta para o enfraquecimento das negociações coletivas entre patrões e empregados. Em seu lugar entram as negociações individuais para decidir remuneração, jornada de trabalho, tempo da prestação de serviço, onde muitas vezes o empregado arca com os custos do próprio trabalho.

O processo de uberização da economia, e da educação em particular, guarda semelhanças impressionantes com o aplicativo de mobilidade urbana. Motta e Silva destacaram um projeto do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) para cidade de Ribeirão Preto (SP), onde se lê:

De acordo com o projeto, o professor não teria vínculo empregatício com a prefeitura e o acionamento se daria por aplicativos, mensagens de celular ou redes sociais. Após receber a chamada o professor teria 30 minutos para responder se aceita a tarefa e uma hora para chegar à escola. Caso contrário, outro seria acionado em seu lugar. (PREFEITURA, 2017, p. 1)

Ao mesmo tempo em que o professor é submetido a condições de extrema precariedade, dão a ele um poder mágico de transformar a vida de seus alunos e assegurar por meio da educação um futuro de oportunidades para jovens que concluem o ensino médio. Ele torna-se, portanto, responsável (na verdade responsabilizado) pelo fracasso escolar, pela evasão dos mais vulneráveis, pela falta de interesse dos alunos e por tudo aquilo que o Estado não foi capaz de garantir.

Quem vive a escola em seu cotidiano sabe que o vínculo efetivo (e por que não afetivo?) com a comunidade escolar é fundamental para motivação do trabalho docente. A educação precisa de troca e de envolvimento de professores e alunos para dar sentido às atividades que se desenvolvem no interior da escola e para que o conhecimento ali produzido coletivamente ultrapasse os muros institucionais e alcance a vida concreta da classe trabalhadora.

A precarização vai exatamente no sentido oposto da criação de um vínculo. Segundo Seki (*et al.*, 2017, p. 942) são quase um milhão de professores que atuam na educação básica nestas condições de vínculo temporário e trabalho intermitente. Em termos percentuais, significa que 41% dos docentes não sabem se vão continuar exercendo a profissão no dia seguinte. Eles são responsabilizados por nada menos que 48,8 milhões de estudantes. Esta é a forma como a educação básica, seus profissionais e o corpo discente são tratados pelos sucessivos governantes das esferas municipal, estadual e federal. Por trás do discurso oficial de empoderamento da educação como tábua de salvação para milhões de jovens triunfarem no mundo do trabalho, existe uma política de massacre e de desrespeito às próprias leis quando estas raramente defendem algum direito social.

A “sacralização” da Educação, associada à inclusão social, à redução da pobreza e ao aumento da equidade, não resiste, todavia, ao teste das evidências. Sob o discurso humanitário, subjaz o dado concreto: em 2016, 55,1% dos municípios não pagou sequer o piso salarial nacional, à época R\$ 2.135,64; 61,6% não cumpriram a jornada de 1/3 da carga horária prevista para planejamento de aulas (CNTE, 2017); oito estados da federação não cumpriram ambas as normas (CNTE, 2016). Em 2015, os temporários atenderam 34% das turmas das redes de Educação Básica pública, federal, estaduais e municipais, ferindo a legislação que prevê um máximo de 10% de temporários (BRASIL, 2014a). Muitos desavisados imaginam que os professores

merecem essa situação em razão de suas supostas deficiências; outros afirmam, com intencionalidade política indubitável, que seria necessário retirar-lhes os “privilégios”. (SEKI et al., 2017, p. 945)

Exemplos desta condição de precariedade do trabalho docente no cotidiano não faltam: são salas superlotadas; salários baixos; ausência de um plano de carreira real; combinação de trabalho estável e temporário; lecionar disciplinas para as quais os professores não foram formados; entre outras barbaridades. Segundo Seki (2017), entre 2011 e 2015, os professores temporários no setor público pularam de 37% para 41%. O salto mais expressivo ocorreu entre os professores voluntários, que cresceu 17,37% neste mesmo período. Na rede estadual de Alagoas os temporários são nada menos que 83%; no Espírito Santo são 71%; Piauí 63%; Mato Grosso 60%; e Minas Gerais 55%. Entre os 41% dos professores temporários do Brasil, 21,5% têm especialização, 0,8% têm mestrado e 0,1% doutorado. Esses dados referentes à formação de professores e professoras indicam que a precariedade das condições não se restringe somente aos docentes que estacionaram seus estudos no ensino médio (modalidade normal) ou no ensino superior.

O nome dado aos profissionais que atuam nestas condições muda de estado para estado da federação. Talvez o caso que chame mais atenção seja os “eventuais” de São Paulo. São professores sem vínculos empregatícios; ganham apenas pelas aulas ministradas; sua remuneração é proporcionalmente inferior aos docentes com estabilidade; não possuem plano de carreira; suprem ausência dos seus colegas eventualmente; e não sabem de antemão para quais turmas irão lecionar.

Os dados crescentes de professores temporários evidenciam que não se trata de uma política transitória rumo a estabilidade. Pelo contrário, trata-se de uma permanência desta condição precariedade e instabilidade. É uma política consciente do Estado que visa enxugar seus gastos com os direitos sociais e maximizar os ganhos do capital. Desta maneira o caminho é pavimentado para a expansão da educação particular e para certificação em massa de baixo valor, como podemos constatar na citação a seguir:

[...] verificamos que o número de matrículas em licenciaturas na esfera privada cresceu entre 2003 e 2015, chegando a 61,7% do total em 2015; coube à esfera pública 39,3% [...] no interior das IES privadas, houve decréscimo nas matrículas presenciais e acréscimo nas matrículas em EaD [...] o contingente de alunos nas IES privadas está, na grande maioria, nas IES particulares, isto é, com fins lucrativos [...] estávamos frente a uma nova forma geral de oferta de licenciatura pelas IES particulares, aquela na qual não importa o sujeito matriculado, o ser social aluno. Está em jogo tão-somente a potência de compra e venda das matrículas enquanto tais e a mesma capacidade no que tange ao valor das instituições educacionais no rentável mercado das compras e vendas de IES. (EVANGELISTA et al., 2019, p. 63)

O massacre da categoria docente é uma forma de desmoralizar, neutralizar e amansar um contingente expressivo do proletariado que tem acesso direto às crianças e jovens: “os professores são combatidos porque podem ensinar crianças, jovens e adultos a pensar historicamente de modo que questionem as relações sociais capitalistas e possam se ver como arquitetos do futuro, tendo como norte outra ordem social”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 89).

Não é difícil de imaginar que os professores que atuam na condição de temporário ou em qualquer outro tipo regime de trabalho que se diferencie do Regime Jurídico Único<sup>36</sup>, estejam mais inclinados a aceitar sem muita resistência às “reformas” dos governos, que visam remunerar os profissionais de acordo com as aulas dadas ou conforme o desempenho dos alunos nas avaliações institucionais, tudo isso sob o véu do discurso da “qualidade”.

Diante desta realidade de precariedade e baixos salários, não são poucos profissionais que deixam a profissão e vão tentar a vida em outras atividades laborais. Segundo Shiroma e Evangelista (2015, p. 92), esse quadro não se restringe somente ao nosso país. Na Inglaterra, aproximadamente 30% dos docentes deixam a profissão nos cinco primeiros anos. No Brasil, segundo pesquisas entre os jovens, nota-se um decrescente interesse pela profissão, o que levou o Ministério da Educação em 2007 a lançar o documento Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Para mascarar esse problema de forma rápida, prática e barata, os organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), junto aos governos, criaram a figura do “paraprofessor”:

Esses novos sujeitos que transitam na escola – oficinairos, tutores, monitores, professores comunitários, auxiliares, assistentes – são voluntários, membros da comunidade, amigos da escola, estudantes ou terceirizados que, desprovidos de habilitação para o magistério, possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente, trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 94)

Não são raras as ocasiões em que os paraprofessores, além de substituírem diferentes profissionais da educação, substituem também os próprios professores efetivos. Então, a função desse trabalhador precarizado pode ir desde ajudar os docentes estáveis ou promover alguma atividade cultural durante o intervalo entre as aulas, até ocupar o posto de professor propriamente dito. Aqui identificamos mais uma vez as contradições do discurso da valorização do professor e da busca de uma qualidade na educação, ao mesmo tempo em que a escola vem

---

<sup>36</sup> É o tipo de regime que ordena o vínculo dos servidores públicos civis da administração direta, das fundações e das autarquias com a administração do Estado. Tal regime prevê a estabilidade dos servidores e dificulta (mas não impede) sua exoneração.

recebendo um contingente significativo de trabalhadores sem vínculo estável, sem direitos e muitas vezes sem formação adequada para desempenhar as funções que vêm sendo desenvolvidas sob sua responsabilidade.

Importante ressaltar que aquilo que chamam de “qualidade” não possui um caráter universal, desprovido de um projeto de classe de caráter histórico. Quando lemos ou debatemos a respeito da “qualidade”, sempre devemos nos perguntar: qualidade para quem? Com qual finalidade? A serviço de qual projeto? A qualidade para um filho da classe trabalhadora que está concluindo o ensino médio e está em vias de ingressar no mundo do trabalho, com certeza não é a mesma qualidade que é almejada por um filho da burguesia que irá administrar o patrimônio herdado por sua família. As classes dominantes são muito hábeis em vender o projeto do capital como se fosse uma demanda de toda sociedade. De acordo com Evangelista e Triches (2015, p. 179), a burguesia pretende “convencer-nos de que o desenvolvimento econômico do país supõe e impõe a adesão do professor ao projeto histórico burguês contemporâneo”. Portanto, os planos do Banco Mundial, da Unicef e dos governos nacionais e locais que implementam esses planos, nada mais são que forjar uma força de trabalho que atenda os interesses imediatos do capital. Na contramão deste projeto, encontra-se uma alternativa político-pedagógica, que busca democratizar o conhecimento que foi historicamente produzido e sistematizado pela sociedade, de modo que os filhos da classe trabalhadora possam acessá-lo e a partir dele construam uma visão crítica da realidade injusta e desigual na qual estão inseridos.

A desigualdade educacional se esconde por trás de uma qualidade abstrata, como se todas as crianças e jovens vivessem e estudassem nas mesmas condições, cabendo a eles (e aos seus professores) somente o esforço e o mérito de conquistar um emprego ou uma vaga na universidade pública. Diante deste cenário, a qualidade se torna um espetáculo, que é vendido como tábua de salvação para um futuro de sucesso. A classificação no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é apenas um exemplo de como se cria um fetichismo entorno da questão da qualidade da educação. As escolas que classificam um percentual significativo de seus alunos no referido exame, ganham o selo de qualidade e promovem vultuosas campanhas publicitárias sobre seus feitos. Em momento algum se problematiza as condições reais e concretas nas quais se estabeleceram a corrida ao ensino superior.

O mesmo vale para as avaliações das instituições escolares, que são comparadas, ranqueadas e submetidas a parâmetros impostos pelos organismos internacionais, pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais. A consequência desta corrida pela “qualidade” acaba

por justificar a punição (geralmente concretizada através do corte de verbas) das escolas que mais precisam de assistência e a promoção daquelas que vêm se destacando.

A saga avaliativa tem seu corolário na festiva publicação dos resultados dos testes internacionais, nacionais e até locais, pois gestores municipais resolveram criar provas para avaliar suas próprias redes [...] Comparam-se indicadores escolares sem mencionar, obviamente, as condições objetivas em que foram produzidos nem as condições de trabalho dos professores em contextos tão distintos. A pseudoneutralidade da lida com índices como expressão da qualidade da educação produz um fetiche. A espetacularização dos resultados ofusca reflexões sobre quem avalia, o que é mensurado, com que finalidade se avalia, que uso é feito dos resultados da medição. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 104)

Mais adiante os autores mencionados acima explicitam os motivos de fundo que justificam essa política avaliativa: “numa versão ideológica, apresentam as desigualdades econômicas como dependentes da eficácia da escola – quando se trata do contrário”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 104). Desta forma, os representantes do capital, acabam por responsabilizar, em última instância, a escola (no caso a pública) e seus professores pela desigualdade social existente<sup>37</sup>. Quando se trata na verdade do contrário. A escola e seus profissionais estão inseridos e subordinados à lógica da sociedade de classes, que tem como pilar de sustentação a desigualdade e a exclusão. Isto significa que o conhecimento deve ser privado e ofertado de forma controlada para classes subalternas, jamais democratizado e universalizado. Ao mesmo tempo em que ocorre um endeusamento em abstrato dos professores e professoras, e se deposita na escola a responsabilidade de garantir prosperidade econômica e social para todos, culpabiliza-se a “má qualidade” da educação e a má formação docente para justificar a pobreza e a desigualdade no país. “O consenso que se busca construir ou consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e a solução para esse problema encontrar-se-ia na própria escola”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 181). O raciocínio é mais ou menos o seguinte: se as escolas fossem boas e os professores mais bem preparados, todos teriam emprego. Assim, fica muito cômodo explicar por que vivemos em uma sociedade tão injusta e desigual.

Conforme ressalta Shiroma e Evangelista (2015, p. 107), lutar por uma educação de qualidade, significa tomar uma definição de classe e não se deixar levar pelos critérios e pelas demandas empresariais, que ranqueiam as escolas e estão sempre em busca do batimento de metas estatísticas. Não por acaso, o capital desencadeou uma batalha para retirar a autonomia didático-pedagógica do professor e transformá-lo em um mero reprodutor de apostilas e de “práticas exitosas”. Isto é, as classes dominantes precisam desintelectualizar a profissão docente

---

<sup>37</sup> Percebe-se nesta passagem elementos da Teoria do Capital Humano, que desenvolvemos na seção Y desta dissertação.

e retirar sua capacidade transformadora. De acordo com Evangelista (2015, p. 190), conforme citado por Triches (2010, p. 36), o almejado “*superprofessor*, ele é constituído como professor-*instrumento* cujo objetivo seria o de transformá-lo em colaborador para a manutenção da hegemonia burguesa”. Para frustração do capital, parcela significativa da categoria docente, ainda ocupa um papel fundamental como organizadora da cultura e da resistência, quando oferece um caminho alterativo para democratização do conhecimento e da ciência, para superação da sociedade de classe e pela transição para uma sociedade dos trabalhadores.

Essa concepção do professor munido de superpoderes capaz de preparar os alunos para um futuro vitorioso na luta por um lugar no mundo trabalho, ganha cada dia mais força. A lógica de atingir metas e obter resultados torna-se a única possível em um capitalismo cada vez mais competitivo. No entanto, esse modelo fabril aplicado à escola, retira da educação o que ela realmente é: forma de pensar e refletir sobre a vida e transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas em sua coletividade. Podemos dizer que caminhamos no sentido oposto de promover uma educação capaz de refletir criticamente o mundo no qual vivemos e pensar nos desafios da humanidade coletivamente. Ao contrário disso, vivemos um tempo em que o sucesso está vinculado ao mérito individual, e se você não o alcançou é porque não se esforçou o suficiente. A escola reforça essa meritocracia. Tanto a classificação no Enem, quanto a conquista de um emprego, por exemplo, passa pela ideologia do esforço.

Nesse sentido, a figura do professor foi se enfraquecendo e, em seu lugar, foi ganhando corpo um profissional menos envolvido com as questões humanas e mais conectado às novas tecnologias e ao ensino apostilado. Ou seja, assim como a escola, o professor foi tendo seu papel cada vez mais reduzido e sua criatividade castrada. A autonomia didático-pedagógica vem se tornando letra morta, tolhida de eficácia, e o professor um mero reproduzidor de um conteúdo utilitarista para alcançar em determinado fim imposto pelo capital.

O sentido reduzido de educação escolar, com o respectivo empobrecimento da experiência do professor, só tendeu a crescer na sociedade contemporânea, dominada pelo neoliberalismo. No contexto da sociedade neoliberal contemporânea, a educação diluiu-se, como atestou recentemente Gert Biesta (2013; 2017), em diferentes formas de aprendizagem, e a própria escola transformou-se, segundo diagnóstico acertado de Christian Laval (2004), em empresa, seguindo os princípios da governança empresarial. A noção de aprendizagem só consegue atender às finalidades da governança neoliberal, baseadas nos critérios da competição, eficiência e rentabilidade, ao preço de ter de abandonar a ideia de educação como ampla preparação para a vida em comum. Essa demanda só é alcançada quando o foco é, exclusivamente, o desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliam o indivíduo a tornar-se um empreendedor individualista de si mesmo. (DALBOSCO, 2019, p. 4)

Em seguida, Dalbosco (2019, p. 4) ressalta o caráter mediador que o professor vem assumindo para que os alunos adquiram conhecimentos tidos como indispensáveis para o

desenvolvimento de habilidades e competências que contemplem as necessidades do capital. Ou seja, vem se forjando um docente distante da formação cultural dos alunos e de si próprio. Ocorre, portanto, um processo gradual de autoalienação do exercício da profissão, no qual o professor vê sua autonomia esvaziar-se, enquanto o volume de exigências e metas se expande exponencialmente. Não por acaso a categoria vem desenvolvendo doenças psíquicas, entre elas, síndrome do pânico e depressão.

A escola e o professor estão imersos em uma sociedade de classes, onde a desigualdade social e educacional são partes orgânicas do sistema, não possibilitando uma transformação estrutural sem que haja um enfrentamento e uma ruptura das relações de produção capitalistas. No entanto, isso não retira a complexidade das tensões sociais existentes dentro da escola. Pelo contrário, apesar do Estado burguês e do modo de produção capitalista, a instituição escolar e sua comunidade estão em permanente disputa entre projetos de classes antagônicas. Por isso, Dalbosco (2019, p. 5) indica que deve haver uma luta para que a escola se mantenha relativamente autônoma frente ao que ele chama de “tripé” formado pelo mercado, Estado e família. O autor reivindica um “tempo livre” no ambiente escolar, que não esteja ao alcance dos programas burgueses, para que o professor e seus alunos exercitem o “ócio estudioso” em busca da construção de relações de solidariedade e coletividade.

As forças sociais representadas pelo tripé colocam em risco o papel formativo do professor. Isto é, o capital está em campanha para deslegitimar a autonomia docente e retirar, ou ao menos minimizar”, a capacidade transformadora dos docentes comprometidos com um projeto de sociedade dos trabalhadores. O projeto deles é esvaziar de autonomia, criatividade e criticidade a função docente. É ofuscar a centralidade do professor em sala de aula e torná-lo um mero veículo de transmissão para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos.

A campanha de deslegitimação dos professores encontra terreno fértil em um país polarizado politicamente como o nosso, sobretudo na classe média e nos setores da classe trabalhadora vinculados organicamente às igrejas. Docentes são acusados de doutrinar crianças e jovens e impor o que os conservadores chamam de “ideologia de gênero”. Como se professores e professoras tivessem algum interesse ou poder de mudar a orientação sexual ou a identidade de gênero de um aluno ou aluna. Caminhando neste mesmo sentido de perseguição e censura, o Movimento Escola Sem Partido tenta impor um programa pretensamente neutro, mas que na verdade coaduna com uma concepção conservadora de educação. Este movimento

acusa os docentes de pregarem uma “doutrinação ideológica” e desta forma ganhar a juventude para um programa identificado com os ideais da esquerda.

A mesma autonomia que o mercado pretende tirar da escola, ao transformá-la em empresa, também é negada, sob outra perspectiva, pelo exercício autoritário do poder disciplinador dos pais, os quais se arrogam no direito de determinar o modo de ser não só de seus filhos como também dos professores que os ensinam. [...] No fundo, o liberalismo econômico e o conservadorismo nos costumes terminam por coibir a liberdade individual e, sobretudo, as experiências de cooperação social, como núcleo indispensável da formação humana. (DALBOSCO, 2019, p. 8)

O ápice de mercantilização da educação seria a transformação da escola em empresa e dos alunos em empreendedores. Seria, portanto, dissolvido o espírito de solidariedade e coletividade tão presentes na escola e em seu lugar entrariam a meritocracia, o individualismo e o empreendedorismo. A estratégia do capital é convencer a juventude de que não existe mais empregos formais e direitos trabalhistas mínimos. Os egressos das escolas e universidades devem viver de projetos e trabalhos intermitentes, de empreitadas, sem vínculos consistentes, e isso vale também para os professores. Como vimos neste capítulo, a proliferação dos professores temporários não são parte de uma política emergencial para suprir um déficit real, mas sim uma política permanente.

Desenvolvendo o raciocínio da empresa-escola, Dalbosco (2019,) citando Dardot e Laval (2016) conclui que a única forma do sujeito ser bem-sucedido no mundo empresarial forjado dentro da escola é transformando-se em empreendedor individual de si mesmo. Em última instância, a pessoa se torna ela própria uma pequena empresa: “Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, investidor de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DALBOSCO, 2019, p. 8).

Por último, o novo professor forjado pela governança empresarial perdeu sua criatividade, sua autonomia e até seu afeto. Foi formado apenas para proporcionar uma aprendizagem de competências e habilidades úteis ao capital. Portanto, um professor acrítico, domado, docilizado para formar jovens igualmente dóceis. Lembramos que todo esse processo de transformação do professor e do trabalho docente não se dá de forma linear, tampouco sem contradições e resistência. Trata-se de uma luta entre capital e trabalho, onde a última palavra ainda não foi dada.

### **3. MUNDO DO TRABALHO: A GESTAÇÃO DE UM NOVO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL**

O que diferencia a humanidade dos animais é a sua capacidade de transformar o mundo em sua volta conscientemente para satisfazer suas necessidades materiais e culturais. Enquanto os animais o fazem a partir dos seus instintos, homens e mulheres são capazes de projetar, planejar, aprimorar, avaliar, e sobretudo, criticar a própria obra realizada. A interação humana com a natureza, além de transformar a realidade, transforma com a mesma importância a própria humanidade. Somos o que fazemos para suprir as nossas necessidades a partir de uma ação consciente, e desta forma nos diferenciamos do mundo animal, vegetal e mineral. Criamos um mundo humano, permeado por uma cultura, expressando significados, símbolos, costumes e tradições. Marx, citado por Borges (1988, p. 142), é categórico ao explicar os efeitos da interação entre homem e natureza quando afirma: “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”.

O trabalho assume, portanto, dimensão histórica. Ele é realizado a partir de determinadas condições materiais, que forjam procedimentos e ferramentas para auxiliar a contemplação das necessidades, sejam elas coletivas ou individuais. Nesta interação com a natureza e das pessoas entre si, a humanidade é transformadora do meio na qual vive e ao mesmo tempo é transformada por ele. Nesta busca pela sobrevivência, o conhecimento vai sendo forjado, modificado e compartilhado entre indivíduos, grupos sociais e gerações. Ou seja, as relações sociais permitem uma troca e um aperfeiçoamento do conhecimento construído através da experiência empírica e promove um afastamento do homem de sua condição original de animal. Isto é, o trabalho humaniza e diferencia qualitativamente o homem e a mulher dos demais animais. A obtenção da consciência só pode ser obtida em um primeiro momento a partir do contato com a natureza e do trabalho para transformá-la a serviço da satisfação das necessidades humanas.

A sociedade de classe afasta do homem sua capacidade criativa e de sua ação consciente. A propriedade privada dos meios de produção impõe um afastamento da humanidade de sua vocação de transformação para satisfação das necessidades coletivas. O capitalismo cria, portanto, uma contradição indissolúvel entre necessidades individuais e coletivas, que nada mais é que uma consequência de uma contradição ainda maior entre capital e trabalho. Então, o trabalho enquanto reprodução da vida humana, cede lugar ao trabalho alienado, onde o trabalhador não vê sentido na realização da atividade laboral e simplesmente vende sua força

de trabalho em troca de um salário. Ou seja, ocorre uma separação forçada pela propriedade privada, que afasta o homem e a mulher do produto final de seu trabalho, como também de sua essência humana. Fontes (2017, p. 47) esclarece que “o trabalho converte-se em ‘emprego’, em forma de venda da força de trabalho assegurada por um contrato”, ou seja, a capacidade criativa do ser humano de transformar o mundo em sua volta na busca de sua preservação material e de sua expressão cultural, fica interrompida e mutilada, quando as pessoas se veem obrigadas a vender sua força de trabalho ao capital. A burguesia busca contornar e ocultar essa violência, enaltecendo o trabalho (alienado) como dignificador, onde cada indivíduo, portador de uma vocação, seria conduzido a uma vida de prosperidade. “Criava-se uma aparência de correspondência entre trabalho (a atividade criativa), emprego (a forma concreta da sujeição do trabalhador ao capital) e vida (sociabilidade)”. (FONTES, 2017, p. 48). Conclui-se, portanto, que nos marcos de uma sociedade capitalista, nunca existiu, e jamais existirá o direito ao trabalho. O que existe é uma obrigação da classe trabalhadora em vender sua força de trabalho em condições de subordinação ao capital. Tais condições se mostram cada vez mais hostis: terceirizações; exploração sem mediação de contratos; trabalho intermitente ou por empreitada; trabalhadores se tornando pessoas jurídicas desprovidos de direitos e garantias trabalhistas.

Da alienação, se desenvolve um estranhamento entre o trabalhador e a mercadoria que ele próprio produziu. Podemos citar o exemplo dos operários da construção civil, que constroem com suas próprias mãos edifícios inteiros e moram de aluguel em barracos nas zonas periféricas das cidades. Nesta perspectiva, fica evidente que trabalho e emprego nos marcos do capitalismo são coisas diferentes. O trabalho em sua concepção original é a mais humana de todas as atividades realizadas por homens e mulheres. Enquanto emprego se restringe a venda de força de trabalho em uma sociedade organizada e hierarquizada pela propriedade privada dos meios de produção. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 63) ressaltam a “positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e a negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo”.

Exposta acima a parte ontológica do ser social desenvolvido a partir do trabalho, iremos agora nos debruçar na realidade concreta na qual vivemos nos séculos XX e XXI. Para que possamos compreender o regime de acumulação flexível em que vivemos hoje, iremos antes disso nos debruçar na forma de organização do trabalho do regime anterior: estamos nos referindo ao taylorismo e ao fordismo, que se baseavam em um rigoroso controle dos trabalhadores, dos seus movimentos e do tempo que eles utilizavam para realizar determinada tarefa. Havia uma padronização das atividades laborais, bem como uma nítida separação entre

o planejamento e a execução das tarefas. Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi o precursor da administração científica, que buscou formas eficientes e racionais para dirigir empresas industriais, visando aumentar a produtividade e maximizar os lucros.

O empresário Henry Ford (1863-1947) adaptou e implementou as formulações de Taylor para revolucionar suas fábricas de automóveis e acabou se tornando um modelo de produção para todo o mundo, principalmente após o Segunda Guerra Mundial, quando o capital encontrou um terreno fértil para a expansão de seus negócios na reconstrução dos escombros deixados na luta contra o nazismo.

Para baratear os custos da produção, a Ford padronizou seus modelos e produziu em larga escala. A grande revolução na produção das mercadorias da época foi a implementação das linhas de montagem, nas quais os trabalhadores ocupavam postos fixos e as peças se deslocavam por meio de esteiras rolantes. No que diz respeito à formação dos trabalhadores que operavam na fabricação dos automóveis, não se esperava nada deles além de movimentos repetitivos e tarefas especializadas, que não demandavam nenhuma reflexão ou problematização. Isto é, o operário fabril se especializava em realizar apenas uma (ou poucas) tarefas e não tinha nenhuma dimensão do processo produtivo como um todo. O trabalho alienado se intensificou na mesma medida em que a formação profissional não tinha uma importância central. Os trabalhadores eram percebidos como complementos do maquinário, sendo descartados a todo instante. Ou seja, a máquina permanecia na planta da fábrica, enquanto os operários se revezavam em meio a mutilações, mortes e doenças relacionadas à ocupação. Junto ao avanço do capital, foram também se forjando sindicatos para defender os trabalhadores das condições degradantes que se encontravam.

O modelo rígido do fordismo começou a entrar em choque com as demandas do capital, que exigiam uma maior diversidade de produtos e uma melhor qualidade. Ao mesmo tempo as lutas sindicais ganhavam corpo e pressionavam a burguesia industrial por melhores salários e direitos trabalhistas. Este regime de acumulação não resistiu a crise do petróleo<sup>38</sup> da década 1970, quando os países produtores seguraram a oferta e aumentaram o preço, diante da constatação científica que o petróleo é uma fonte de energia esgotável e não renovável.

O fordismo, apesar de revolucionário no seu surgimento, foi perdendo força e cedeu lugar ao toyotismo, um regime de acumulação que tem como eixo norteador a flexibilidade.

---

<sup>38</sup> A Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), criada em 1960, a partir de uma reunião dos países com a maior produção de petróleo do mundo (Arábia Saudita, Iraque, Irã, Kuwait e Venezuela), resolveram lutar contra o achatamento do preço do combustível promovido pelas chamadas “Sete Irmãs” do ocidente (Shell, Anglo-Persian Oil Company, Esso, Socony, Texaco, Chevron e Gulf Oil).

Vale lembrar, que a empresa japonesa Toyota, já vinha desenvolvendo esse novo paradigma de produção desde a década 1950, mas só ganhou força e se tornou uma referência mundial a partir do declínio do fordismo. As principais características do toyotismo são: a flexibilidade da produção, que se tornou capaz de diversificar rapidamente os modelos dos produtos; descentralização da produção; consumidores tratados individualmente e não mais de forma massiva e amorfa; baixos estoques e implementação do *just in time*<sup>39</sup>; empresas enxutas e trabalhadores “multifuncionais”; robotização da produção através da microeletrônica; e empresas que existem apenas na esfera digital e não possuem lojas físicas (ANTUNES; ALVES, 2004).

Iremos desenvolver alguns das características citadas acima, mas antes disso vale uma ressalva. O fordismo não foi extinto e segue operando em várias empresas do Brasil e do mundo. Tampouco todas as empresas nos dias de hoje possuem todos os aspectos mencionados anteriormente. A história não é uma linha reta, tampouco esquemática. Fordismo e toyotismo convivem em uma realidade complexa, permeada de contradições, onde passado e presente convivem diariamente.

A flexibilização atua tanto na produção, como também na força de trabalho. No que diz respeito a primeira, há uma tendência de descentralização em diversas unidades produtivas, onde fábricas de diferentes portes se conectam e dividem funções entre si. As grandes plantas fabris que concentravam milhares de trabalhadores e davam conta de todo processo produtivo, vêm sendo paulatinamente desmontadas e suas tarefas distribuídas. “Essa modalidade de trabalho tem se ampliado em grande escala, de que são exemplos a Benetton, a Nike, entre as inúmeras empresas que vêm aumentando as atividades de trabalho produtivo realizado no espaço domiciliar ou em pequenas unidades produtivas”. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 341). Ainda segundo Antunes (2018), enquanto no fordismo 75% da produção ficava sob responsabilidade da principal fábrica da empresa, no toyotismo esse percentual cai para 25% por conta da horizontalização do processo produtivo. Pode-se dizer, portanto, que ao mesmo tempo em que ocorre uma descentralização da produção e a classe trabalhadora se apresenta mais distribuída, não tão aglutinada em grandes plantas, o capital se concentra cada vez mais nas mãos de gigantescas empresas. Horizontalização da produção não significa distribuição de capital. Pelo contrário. Essa nova forma de organização da produção e da força de trabalho,

---

<sup>39</sup> Os estoques passaram a representar um risco aos empresários, porque não há uma garantia que as mercadorias armazenadas sejam consumidas. Logo, passaram a produzir buscando atender exatamente a quantidade de pessoas interessadas em consumir determinado produto.

representa uma escalada na exploração da classe trabalhadora e uma tendência de oligopolização do capital.

A padronização das mercadorias também está sendo substituída por uma diversificação, que procura atender de forma praticamente individualizada cada consumidor. A variedade de modelos dentro de uma mesma marca contrasta com o engessamento e a rigidez do padrão fordista. Uma das expressões da busca pela individualidade do consumidor são as redes sociais e seus misteriosos algoritmos, que são capazes de filtrar e distribuir publicidades com precisão e eficácia incríveis. Essas redes aproximam os parecidos e afastam os divergentes. O mesmo vale para as campanhas publicitárias, que alcançam o público-alvo exato a partir das curtidas, compartilhamentos e com quem aquele potencial consumidor se relaciona. Bancos de dados são formados a partir das experiências dos usuários nas redes, que têm suas informações coletadas, organizadas e posteriormente vendidas para empresas. Desta maneira se torna factível ofertar uma mercadoria que vá ao encontro e molda os desejos das pessoas. Conclui-se, portanto, que a produção está prontamente ligada à demanda.

Outra inovação qualitativa do toyotismo foi o desenvolvimento de círculos de controle de qualidade, realizada pelos próprios trabalhadores, para alcançar um duplo objetivo: elevar a qualidade do produto superando as debilidades do período fordista e se apropriar da subjetividade dos funcionários que realizam o controle de qualidade. Isto é, se nos tempos do taylorismo/fordismo os trabalhadores eram considerados peças descartáveis da engrenagem e eram treinados para fazer poucos movimentos repetitivos, no padrão japonês existe uma preocupação de escutar e roubar o conhecimento trazido pela força de trabalho.

Antes de entrarmos na discussão de como a flexibilização se expressa na força de trabalho, é preciso pontuar que a classe trabalhadora de hoje é bem diferente da estudada por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX, quando o proletariado industrial representava quase a totalidade dos trabalhadores. Hoje a nossa classe abarca todos as pessoas assalariadas, estejam elas diretamente ligadas aos setores produtivos ou aos setores improdutivos como os relacionados aos serviços. Inclui também os trabalhadores rurais, que vendem sua força de trabalho aos complexos agroindustriais, e até mesmo aqueles que se encontram em situação de desemprego. Pelo critério da exclusão, Antunes e Alves (2004, p. 342) enumeram aqueles que não fazem parte da classe trabalhadora: os gestores do capital, pequenos empresários (pequena burguesia urbana e rural) e aqueles que vivem de juros e especulação. Os autores concluem, portanto, que as mutações ocorridas no mundo do trabalho passam por uma maior fragmentação, complexificação e heterogeneidade da classe trabalhadora.

O antigo operário especializado em realizar movimentos repetitivos e memorizados, e desprovido de qualquer participação nos rumos da produção, vem sendo substituído por um trabalhador “multitarefa”, capaz de lidar com a imprevisibilidade e preparado para responder problemas de forma rápida e segura. Como não poderia deixar de ser, a formação destes profissionais será cindida pelo critério de classe. A formação para os filhos da burguesia e para classe média abastada seguirá o seguinte padrão:

Para os que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas, a educação básica é rito de passagem para a educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível. Nestes casos, a flexibilidade, atributo geralmente exercitado internamente às firmas, advém da capacidade de trabalhar intelectualmente e atuar praticamente [...] Ser multitarefa, para os trabalhadores que atuam nos pontos mais qualificados das cadeias produtivas, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica. (KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 27)

A transformação de uma força de trabalho que operava sob um regime de acumulação rígido e que paulatinamente vai ingressando no regime de acumulação flexível, passa necessariamente por uma mudança qualitativa nos cursos de formação. A especialização dos cursos profissionalizantes, que preparavam para atividades parciais e repetitivas, cedem lugar para uma escolarização mais ampliada, que inclua uma educação básica de caráter mais geral e abrangente, permitindo desta maneira formar um trabalhador mais flexível, que atenda aos interesses do capital. A flexibilidade pretendida se concretiza em trabalhadores que suportem a falta de vínculos trabalhistas formais, terceirizações, redução de salários e que se adaptem até mesmo ao desaparecimento estrutural de postos de trabalhos. Uma força de trabalho amansada, submissa aos patrões, que acredite que o crescimento da empresa vai levar também ao seu crescimento pessoal.

As classes dominantes estão neste momento em uma ofensiva ideológica para capturar a subjetividade principalmente da juventude (setor social mais atingido pelo desemprego como veremos mais adiante), para convencê-la de que não existe mais emprego formal com algum grau de estabilidade, amparado em legislações trabalhistas. Preparam a juventude para trabalhos intermitentes ou para projetos com data de término definida. Terminada a empreitada, o jovem sai em busca de um novo projeto sem nenhuma garantia de êxito. Jogam sob seus ombros a responsabilidade do triunfo na busca de um trabalho que o permita se sustentar e continuar por conta própria a sua formação profissional. Dentro do empreendedorismo cabe desde o filho de uma classe média abastada, que teve todas as condições materiais e culturais para se localizar

de forma privilegiada no mercado de trabalho, até o menino da favela que se mantém com muito sacrifício na escola e ao mesmo tempo vende sacolé feito pela sua mãe. A burguesia adora publicizar os casos de êxito, que na verdade são excepcionais, para ilustrar uma realidade fictícia, onde o esforço individual e a perseverança derrubam barreiras e abrem caminhos, como se bastasse somente acreditar e ter força de vontade para triunfar na vida. O capitalismo é por natureza excludente e se apoia na desigualdade para seguir operando. Então, por mais que o filho da classe trabalhadora mais pauperizada se esforce muito, é muito improvável que ele consiga furar a estrutura de classe na qual estamos submetidos.

Uma nova configuração da classe trabalhadora foi sendo forjada principalmente a partir dos anos 1980, a partir do crescimento exponencial do setor de serviços. Segundo Antunes (2018, on-line), citando Marcio Pochmann, “Entre 1980 e 2008, o setor de serviços cresceu o seu peso relativo em 30,6%, respondendo atualmente por dois terços de toda produção nacional, enquanto os setores primário e secundário perderam 44,9% e 27,7%, respectivamente [...]”. Ainda de acordo com o autor, foi na agropecuária que se manifestou a maior retração em relação aos empregos: caiu de 32,9% em 1980 para 18,4% em 2008. A indústria se manteve estável, abarcando praticamente um quarto dos empregos. Neste contexto, assistimos a proliferação das empresas de telemarketing, tecnologia da informação e *call centers*, apenas para citar alguns exemplos, que deram base para formação de um novo proletariado de serviços da era digital. A burguesia não hesitou em enquadrá-lo no regime de acumulação flexível, negando direitos conquistados por outras categorias e impondo uma precarização desconhecida pelas décadas de taylorismo/fordismo.

Em decorrência de décadas de aplicação de planos de neoliberais, que possivelmente tiveram sua maior visibilidade e força ideológica durante a década 1990, o regime de acumulação flexível representado pelo toyotismo, se alastrou para diversos ramos da economia e passou a ditar a dinâmica econômica em nível mundial. Esse novo padrão foi se impondo também na educação, que se manifesta, por exemplo, com uma política de incentivo à contratação de professores temporários, em detrimento da realização de concursos públicos.

A empresa que se tornou símbolo deste rearranjo econômico foi a Uber, que funciona a partir de um aplicativo de celular e não estabelece, de forma alguma, relações de cunho trabalhista com seus “parceiros”. O alcance deste modelo de organização e controle do trabalho foi tão impactante, que fez surgir a partir daí o conceito de “uberização” utilizado por diversas autoras, entre elas Vânia Cardoso da Motta, Ludmila Costhek Abílio, Virginia Maria Fontes, entre outros. Vale ressaltar, que aquilo que se convencionou chamar de uberização não se

iniciou a partir desta empresa norte-americana, fundada em 2009, na Califórnia. Os limites encontrados pelo capital para seguir se reproduzindo no modelo taylorista/fordista, impulsionaram novas formas de extração de mais-valia e proporcionaram essa nova tendência de organização do mundo do trabalho que estamos vivendo hoje em escala global.

O gerenciamento tanto da força de trabalho como do serviço oferecido por muitas das empresas que operam no regime flexível, acontece por meio de plataformas digitais e algoritmos, supostamente impessoais, com os quais não se pode negociar, reivindicar ou saber ao certo como eles funcionam. São como deuses, portadores de mistérios, indecifráveis e decidem a vida de uma multidão de trabalhadores vinculados (mesmo que a empresa não admita tal vínculo) a eles. Desta maneira, a burguesia deposita nas costas da força de trabalho, uma série de custos que antes pertencia a ela. No caso da Uber, o combustível, o carro e a própria manutenção deste, fica a cargo do “parceiro” trabalhador, que não tem nenhum tipo de direito trabalhista ou garantia.

Uber não é proprietária direta das ferramentas e meios de produção (o automóvel, o celular), mas controla ferreamente a propriedade da capacidade de agenciar, de tornar viável a junção entre meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um “emprego”. A empresa detém, juntamente com outras grandes empresas ou proprietários, a propriedade dos recursos sociais de produção [...] Os proprietários dessas coisas (no caso, automóveis) são facilmente expropriáveis. O próprio desgaste dos automóveis – sem falar da saúde dos motoristas – fica inteiramente a cargo dos trabalhadores. (FONTES, 2017, p. 56 e 57)

O programa Fantástico da TV Globo, que vai ao ar nas noites de domingo, exibiu uma reportagem<sup>40</sup> no dia 6 de junho de 2021, que trouxe números assustadores sobre a violência sofrida pelos motoristas de aplicativos. Segundo a emissora, já são 40 motoristas assassinados em 2021 no Brasil e um número incalculável de assaltos e outras agressões cometidas contra eles. A empresa que colocou esses homens e mulheres nesta situação de vulnerabilidade diante da violência urbana, tenta se eximir de responsabilidade diante desta tragédia e não oferece nenhum tipo de suporte real de proteção aos seus “parceiros”. Uma saída para preservar a própria vida, seria simplesmente negar corridas, mas isso acabaria gerando uma punição por parte do algoritmo ao trabalhador: “negar corridas pode acarretar seu desligamento. O mesmo ocorre com o cancelamento, ou seja, o trabalhador tem restringida a liberdade de realizar ou não a corrida”. (ABÍLIO, 2019, p. 3). Isto mostra, que a ideologia vendida pelo capital de que o trabalhador é livre, dono do seu tempo, empreendedor de si mesmo e que só depende de si para ganhar dinheiro, não é bem assim.

---

<sup>40</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/tudo-sobre/uber/>.

Novas relações (ou falta delas) de trabalho estão se gestando e alterando qualitativamente aspectos relacionados à remuneração e ao tempo de trabalho. O motorista ou o motoboy estão disponíveis desde o momento que ligam seu aplicativo, mas isso não significa que eles serão convocados imediatamente. Neste interim, eles não recebem nada e ao mesmo tempo participam do jogo, afetando, por exemplo, o preço das corridas. Se há muitos motoristas disponíveis, o preço tende a cair. Mas se em um determinado momento do dia, houver poucos motoristas disponíveis e muitas pessoas interessadas em se locomover pela cidade, a tendência é o preço da corrida subir. Isto é, tanto passageiros como motoristas são organizados e controlados pelas plataformas digitais, de modo que beneficie os interesses do capital.

[...] o motoboy não tem qualquer garantia sobre quanto de trabalho/remuneração terá recebido até o final do dia, entretanto está todo o tempo disponível ao trabalho; ou seja, opera aí uma mudança na distinção entre o que é e o que não é tempo de trabalho. O motorista da Uber pode passar doze horas conectado ao aplicativo, inteiramente disponível ao trabalho, à espera de corridas; mas sua remuneração corresponde apenas à corrida que efetua, independentemente do tempo em que ficou conectado ao aplicativo. A incerteza é parte de seu cotidiano, passa a ser incorporada no gerenciamento de si [...] (ABÍLIO, 2019, p. 3)

Outro mecanismo cruel de controle sobre os motoristas é a avaliação (as famosas estrelinhas) junto ao ranqueamento, que serão a base do critério para a distribuição das corridas. Motoristas bem avaliados e que não recusam corridas são em tese bonificados (não se sabe exatamente como), enquanto os demais que não cumprem estas exigências são penalizados não recebendo tantas chamadas<sup>41</sup>.

O recrutamento da empresa se apoia em uma massa de desempregados, que não são profissionais certificados como os taxistas, tampouco possuem uma identidade bem definida. As exigências para se tornar um motorista da plataforma são pouquíssimas. Basicamente são exigidos a Carteira Nacional de Habilitação, não ter antecedentes criminais e trabalhar com um carro que atenda os critérios mínimos da empresa. Este último quesito faz com que muitos motoristas aluguem carros, o que torna suas vidas ainda mais difíceis. Além de pagar entre 1 e 40% do valor de suas corridas para Uber, o trabalhador ainda precisa pagar o aluguel do carro para as concessionárias. A variação entre 1 e 40% é determinada pela própria Uber, mas não se sabe exatamente como esse cálculo é feito. Ou seja, mais uma vez as decisões são tomadas pela impessoalidade do misterioso algoritmo.

---

<sup>41</sup> O autor desta dissertação trabalhou na Uber durante alguns meses em 2017 e realizou aproximadamente 700 corridas. Depois de algumas experiências traumáticas de acessar regiões da cidade consideradas “áreas de risco” e perceber que a remuneração não valia, resolveu abandonar o ofício. Outra questão que trazia enorme desconforto emocional era a avaliação dos usuários. Toda descrição e análise da autora Ludmila Costhek Abilio é bastante fiel a realidade vivida pelo autor.

O que estamos assistindo é um salto qualitativo da terceirização, que até então era capitaneada por empresas, que organizavam uma força de trabalho desempregada, e que agora se dá diretamente no recrutamento em massa através de plataformas digitais. Com pouquíssimos critérios, praticamente qualquer pessoa pode se cadastrar em aplicativos como Uber, iFood, Rappi, entre outras. Além disso, todo o custo, risco e manutenção não estão mais sob responsabilidades de empresas terceirizadas, mas sim nas costas dos trabalhadores. Há uma interseção que reúne a informalidade, o trabalho amador e a tecnologia da informação, que desmascaram aquilo que a classe dominante convencionou chamar de empreendedorismo. Por trás do discurso que o empreendedor faz seu próprio horário, não presta contas ao chefe (porque afinal ele é o seu próprio chefe), e que só depende do seu esforço individual para prosperar, há um rearranjo para a reprodução do capital neste novo regime de acumulação.

O autogerenciamento do trabalhador envolve a determinação de metas econômicas para si. Ou seja, o trabalhador não define quantas horas vai trabalhar, mas quanto precisa ganhar por dia. Entretanto, a distribuição do trabalho está nas mãos da empresa; ele não só não tem garantias como não há previsibilidade sobre sua carga de trabalho. A definição da meta para si envolverá lidar permanentemente com a incerteza e estabelecer estratégias subordinadas às dinâmicas gerenciadas pela empresa-aplicativo: como mudar o horário de trabalho, estender o tempo de trabalho, buscar outros locais na cidade. (ABÍLIO, 2019, p. 7)

As regras que determinam a distribuição do serviço, apesar de obscurecidas pelo algoritmo, sabe-se que se baseia na avaliação, no ranqueamento e na disponibilidade dos trabalhadores. Ou seja, quanto mais tempo o “empreendedor” se mantiver conectado à plataforma, sendo bem avaliado pelos usuários e não recusando as chamadas da empresa, maiores são as chances de ser seguidamente solicitado. Abílio (2019, p. 9) nos traz o dado que a iFood paga um bônus de R\$190 aos *bike boys*, que se mantiverem conectados ao aplicativo por 12 horas ininterruptamente, próximos de um shopping, que recebe um enorme número de pedidos. Junto a isso, a autora destaca que a faixa etária predominante desta força de trabalho é a mesma que se encontra mais afetada pelo desemprego no país, ou seja, a juventude entre 18 e 24 anos.

As grandes empresas encontram na vulnerabilidade social do país, sobretudo entre os estratos mais jovens, um terreno fértil para transformar desempregados em trabalhadores informais, em situação de enorme precariedade, sem garantias trabalhistas, sempre disponíveis e mais do que nunca descartáveis. É o que Abílio (2019, p. 9) classifica como trabalhadores *just-in-time*: “Tornar-se juvenil nesse caso significa ter condições ainda mais precárias, inseguras, insalubres e de valor rebaixado”. Não por acaso a campanha ideológica da burguesia entorno do empreendedorismo tem como público-alvo a juventude, justamente para convencê-

la e acostumá-la de que não existe mais emprego com direitos e estabilidade. Isso é algo que ficou para trás, que pertence a gerações passadas, e que agora o mundo mudou e tornou-se muito mais dinâmico e atraente para jovens ousados e criativos.

A internet é apresentada como palco da liberdade e da oportunidade, onde todos e todas teriam uma chance de sair do anonimato, superar o desemprego e vender produtos, sejam eles materiais ou digitais. Mas para isso, o trabalhador teria que se converter em empreendedor, supostamente dono do seu tempo e de seu trabalho, livre do patrão, com um mar de possibilidades pela frente.

Esse novo mundo do trabalho é marcado por uma cultura tecnocrática cujo espaço virtual é a internet. [...] Uma cultura anárquica, hacker, subversiva, comunitária e colaborativa, que, para alguns teóricos do capitalismo cognitivo, prega uma liberdade que representaria um potencial emancipatório, no qual os trabalhadores recuperariam o controle de seu trabalho e de seus destinos. A essa cultura soma-se a cultura empresarial-empresarial, que incorpora a ideologia da liberdade possibilitada pela internet. (LIMI; BRIDI, 2019, p. 325)

O impacto das tecnologias digitais abrange todos os campos da vida social e do mundo do trabalho: relacionamentos, família, educação, militância políticas, meio ambiente etc. Empresas como Facebook, Twitter, Apple, Microsoft, Netflix, Amazon, entre outras, acumulam informações e dados de milhões de pessoas em todo o mundo, que são mercantilizados para outras corporações, em busca de um acesso privilegiado ao mercado consumidor. A gratuidade oferecida pelas redes sociais aos seus usuários, oculta que a verdadeira mercadoria neste mundo digital são os seus próprios usuários.

A chamada quarta revolução industrial<sup>42</sup> trouxe transformações profundas na organização da produção, da força de trabalho, na circulação de mercadorias e na relação entre patrões e empregados em todo mundo. Estamos vivendo exatamente neste período, onde se destacam a robótica, a internet, a utilização massiva de dados e de nuvens para armazená-los, a inteligência artificial, a tecnologia da informação, entre outras, como intuito de potencializar a produtividade, a eficiência e a qualidade das mercadorias (físicas ou digitais).

A superestrutura do Estado burguês, mais especificamente seus aparatos jurídico e legislativo, tratou de legitimar, legalizar e institucionalizar o que já vinha se desenvolvendo no mundo do trabalho desde o declínio do fordismo na década 1970. No Brasil, a classe dominante

---

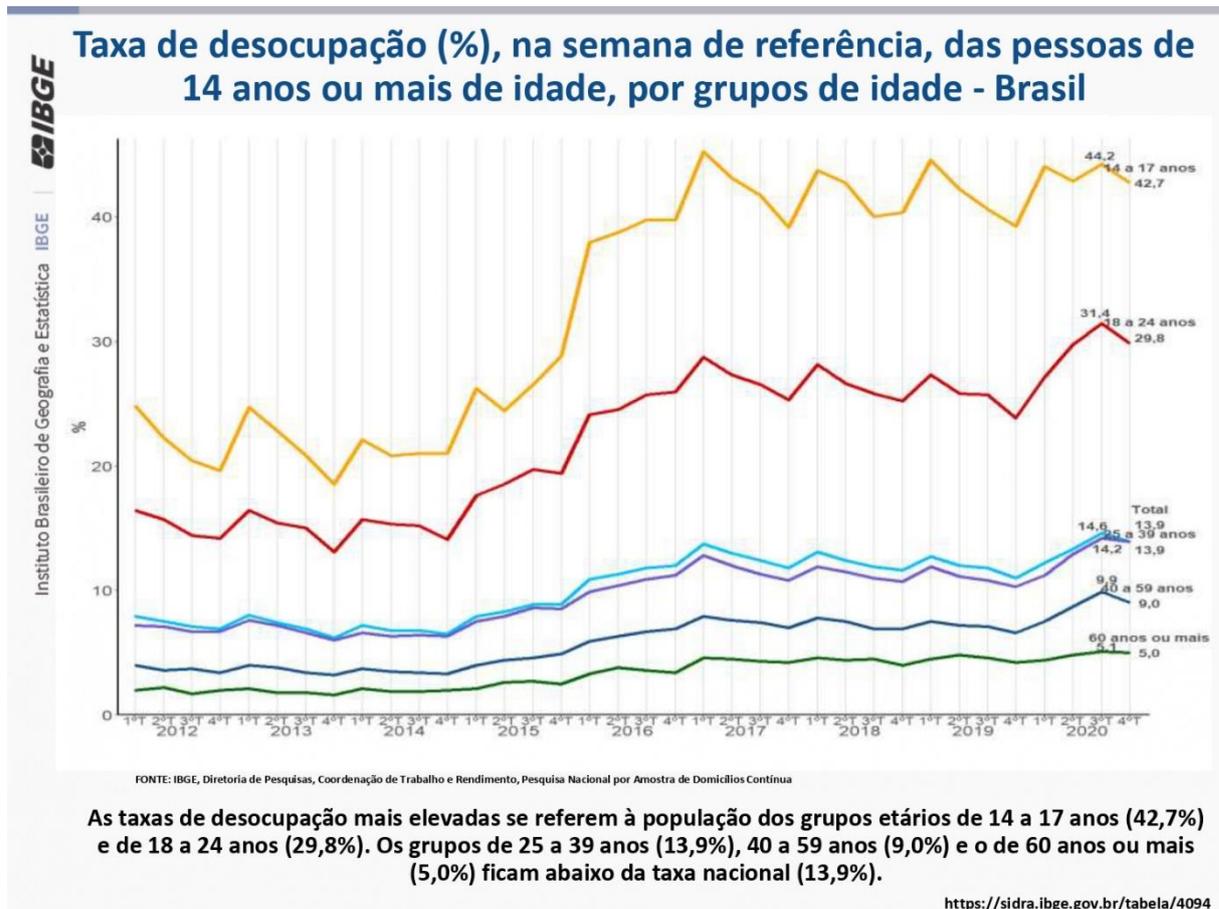
<sup>42</sup> A primeira revolução industrial ocorreu em meados do século XVIII com o surgimento da máquina a vapor e teve o carvão como fonte de energia. A segunda revolução industrial aconteceu aproximadamente a partir de 1870, tendo a eletricidade e o petróleo como novas fontes energéticas, quando o mundo assistiu a invenção dos automóveis, rádio e telefone. A terceira revolução nasce a partir da crise do fordismo da década 1970 e o surgimento do Toyotismo e do regime de acumulação flexível. Aqui se destacam o desenvolvimento de aparelhos eletrônicos, computadores, das telecomunicações, da biotecnologia e de máquinas que operam de forma cada vez mais autônomas.

e seus representantes trataram de agilizar a reforma trabalhista, aprovada em julho de 2017, durante o governo ilegítimo de Michel Temer (MDB<sup>43</sup>) com a justificativa que geraria empregos. A ideologia impulsionada pelos grandes meios de comunicação era de que os direitos trabalhistas haviam se tornado um empecilho para geração de empregos, e conseqüentemente, para o crescimento do país. Os dirigentes do Estado diziam: “ou direitos, ou emprego”. Passado um ano após a aprovação da reforma, verificou-se que nada se alterou em termos de geração de emprego, e que na verdade se agudizou a precarização. Segundo Druck, Dutra e Silva (2019, p. 300), em outubro de 2017 o país somava oficialmente 12,740 milhões de desempregados. Em outubro de 2018 esse montante sofreu uma pequena variação, oscilando para 12,351 milhões, e em 2019 alcançou 12,669 milhões de desempregados. Enquanto isso, o índice de subempregados aumentou de 23,8% em outubro de 2017 para 24,1% no mesmo mês do ano seguinte; a taxa de desalento (desempregados que desistiram de procurar emprego) subiu de 4,278 milhões para 4,776 milhões neste mesmo período; e o trabalho informal (pessoas que prestam serviço por conta própria ou trabalham sem carteira assinada) bateu recorde crescendo de 10,979 milhões (novembro de 2017) para 11,5 milhões um ano depois.

---

<sup>43</sup> Movimento Democrático Brasileiro, partido do então presidente, Michel Temer.

FIGURA 5 – Taxa de desocupação por faixa etária (2012-2020)



Fonte: IBGE

Essa reforma veio reconhecer o teletrabalho<sup>44</sup>, bem como legalizar as novas condições de trabalho, o que inclui a jornada, o espaço onde se realiza, a extensão da casa do trabalhador como local de realização do mesmo e obviamente a supressão de direitos conquistados. Outro destaque desta contrarreforma, foi a legalização dos mais variados tipos de terceirização, inclusive aquelas ligadas às atividades-fim das empresas.

[...] aprovou duas leis que regulam a intermediação de mão de obra, passando a autorizar sua adoção de modo irrestrito nas atividades-fim da empresa, antes vedado pela jurisprudência. A Lei n. 13.429/17 regulamentou a possibilidade de intermediação de mão de obra via contratação de serviço temporário, que era limitada pela lei anterior, n. 6.019/74, pelo período de três meses; e uma segunda lei, publicada em 13 de julho de 2017 (Lei 13.476/17), que passou a permitir a terceirização em todas as atividades-fim da empresa. (LIMA; BRIDI, 2019, p. 337)

Este conjunto de medidas foi implementado em uma conjuntura onde o capital desferia uma ofensiva em todas as partes do mundo, apesar das contradições e desigualdades, para atacar

<sup>44</sup> Segundo a Lei 13.467, em seu Artigo 75-B, “Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo”.

os direitos conquistados pela classe trabalhadora, se reproduzindo livremente sem as amarras das legislações trabalhistas e aprofundando o novo regime de acumulação flexível. Tudo isso em nome da prosperidade e do dinamismo econômico e da geração de empregos. No Brasil, existem algumas explicações possíveis para que a contrarreforma trabalhista fosse aprovada sem resistência considerável da nossa classe: os movimentos sociais vinham do impacto do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT); há uma crise de representatividade que afeta parte importante dos sindicatos e das centrais sindicais; o PT tem uma histórica e aguda adaptação aos limites parlamentares e institucionais; e a classe trabalhadora já vinha em um processo de informalização e precarização muito massivo. Apesar da derrota, vivemos uma conjuntura de polarização e instabilidade política e econômica, que pode em algum momento despertar um processo de resistência, gerando uma nova correlação de forças, mais favorável à classe trabalhadora.

#### 4. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NORMAL

Temos insistido ao longo da presente dissertação, que a escola e a educação, nos marcos do modo de produção capitalista, adquiriram um formato de mercadoria, portadora de poderes mágicos, supostamente capazes de transformar a realidade social na qual nos encontramos. Mas sabemos que toda mercadoria esconde por trás de si relações sociais determinadas pelo momento histórico em que vivemos. Salientamos também que a escola expressa as contradições da sociedade de classe, abrindo possibilidade de disputa de projetos em seu interior. Tal disputa não nos permite concluir, que a escola, enquanto instituição, não tenha uma natureza de classe definida. Pelo contrário, as trincheiras cravadas pelos profissionais da educação comprometidos com a sociedade dos trabalhadores no interior das escolas, se dão no marco de uma instituição do Estado burguês, que em última instância é controlado por ele.

Com o objetivo de investigar o fetichismo em torno da escola, nos apoiaremos no arsenal teórico do materialismo histórico e dialético, tanto no que se refere a consciência assumida pelos trabalhadores, como também a mercadorização da força de trabalho e dos direitos conquistados por ela. A educação, seja ela pública ou privada, tem uma limitação de satisfazer as necessidades humanas, quando assume um caráter de mercadoria.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. (IANNI, 1988, p. 160)

Apoiando-nos na citação acima, podemos dizer que a escola oculta relações de produção da sociedade capitalista, que se expressa na divisão entre escolas públicas e privadas, por exemplo. Em linhas gerais, pode-se afirmar, que a primeira se tornou uma instituição formadora de uma força de trabalho, localizada em postos cada vez mais desvalorizados e precarizados, enquanto a segunda recebe os filhos de uma classe média abastada e da burguesia, que será preparada para dirigir grandes empresas e administrar o aparelho de Estado. Sabemos da heterogeneidade existente entre as escolas públicas e também entre as privadas. Há escolas privadas que recebem filhos da classe trabalhadora, e há escolas públicas (principalmente as federais) que são frequentadas por alguns indivíduos de uma classe média privilegiada. Apesar dessas especificidades, reafirmamos que a dualidade entre as escolas reflete a contradição da sociedade de classe. Ressaltamos também, que o processo de mercadorização não atinge com a mesma profundidade as escolas públicas e privadas. Mesmo que em ambas a lógica do capital

se imponha, nas instituições públicas não ocorre uma certificação em massa com finalidade de lucro.

É preciso lembrar que o caráter misterioso da mercadoria, não se manifesta antes desta se realizar enquanto tal. Isto é, o valor de uso (e não o valor de troca da mercadoria) se pauta somente na satisfação das necessidades humanas e no trabalho empregado para transformar a natureza. Isso significa que a educação só se transforma em mercadoria quando ultrapassa os limites do valor de uso.

Quando é valor de uso, nela não há nada de misterioso, quer eu a considere do ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas por meio de suas propriedades, quer do ponto de vista de que ela só recebe essas propriedades como produto do trabalho humano [...] a forma da madeira é alterada quando dela se faz uma mesa. No entanto, a mesa continua sendo madeira, uma coisa sensível e banal. Mas tão logo aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa sensível-suprassensível. (MARX, 2011, p. 204-205)

A caráter fantasmagórico brota justamente das relações sociais, que no modo de produção capitalista, acontece de forma privada e turva o real sentido do trabalho. A partir daí, a mercadoria não poderia deixar de ter um caráter fetichista diante dos olhos humanos, sejam eles de qual classe forem. A transformação da educação em mercadoria confirma uma tendência histórica do capital em assumir e penetrar nas mais diversas manifestações da vida, impondo sua lógica, sua forma e remodelando as relações humanas. A capacidade de trabalho e, portanto, de transformação da natureza para satisfação e reprodução da vida, é transfigurada pela escola, que recebe a incumbência de forjar e modelar uma força de trabalho apta a se vender naquilo que se convencionou chamar de “mercado de trabalho” ou ingressar as fileiras do exército industrial de reserva. A educação passa a ser uma peça-chave fundamental para transformação dos trabalhadores em força de trabalho, que se vende compulsoriamente para se manter viva. Desprovidos dos meios de produção, não lhes resta outra saída que não seja vender sua capacidade produtiva em troca de um salário. As condições que se darão a formação da força de trabalho e sua posterior venda, depende de inúmeros fatores, entre eles, da luta de classes. Consequentemente, podemos dizer, que a transfiguração da educação em mercadoria está organicamente vinculada a transformação da força de trabalho também em mercadoria.

Trazendo a discussão teórica para analisarmos a educação no século XXI, podemos dizer que vivemos um tempo em que o capital cunhou expressões como “qualidade total”, “competências”, “empregabilidade”, “flexibilidade”, “otimização”, “produtividade” etc. A flexibilidade neste caso significa bem mais do que preparar o indivíduo para atuar em diferentes localizações no mercado de trabalho, mas prepará-lo, sobretudo, para transitar e flutuar entre elas, e até mesmo, se conformar a ficar fora delas e passar a “empreender”.

Neste contexto de reestruturação produtiva e de um novo regime de acumulação, é um desafio localizar e compreender a função da escola normal hoje. Uma análise superficial poderia se apressar em dizer que a escola normal não cumpre mais papel relevante algum e que por isso, seria uma questão de tempo a sua extinção. No entanto, apesar das dificuldades encontradas por essa modalidade de ensino e pelo estrangulamento do ponto de vista legislativo, a escola normal se mantém e cumpre uma função social, que de alguma forma se encaixa na engrenagem do capital.

Para responder e desenvolver as questões levantadas neste capítulo, não poderíamos deixar de nos apoiar no livro *A produtividade da escola improdutiva* (1989) de Gaudêncio Frigotto. Nesta obra, o autor desafia a Teoria do Capital Humano, que ganhou concreticidade no Brasil a partir da Lei 5.692/71, imposta pelo regime militar. Frigotto se debruça sobre esta reforma, que buscou transformar quase a totalidade das escolas do antigo 2º grau em escolas técnicas, para demonstrar como a improdutividade destas instituições era convergente com os interesses do capital.

Antes de pontuarmos a política educacional imposta pela referida lei, acreditamos que seja necessário fazermos uma breve exposição acerca da Teoria do Capital Humano. Segundo Frigotto (2010, p. 16): “A fórmula seria simples: maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual”. Essa é a fórmula de uma ideologia que se recicla e parece não perder força desde que a teoria foi criada na década 1960 nos Estados Unidos. Não por acaso a teoria coincide com o esgotamento do modelo fordista de produção e atende uma necessidade de rearranjo do capital.

O que a teoria do capital humano evade e esconde são as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão. O que estava sendo anunciado no fim dos anos 1960 era, justamente, a crise do padrão de acumulação centrado sobre a organização econômica-social que tinha como referência o Estado-nação e os modos de regulação social-democrata, Estado de bem estar ou modelo fordista. (FRIGOTTO, 2010, p. 17)

Sua estratégia consiste em colocar a escola a serviço das demandas da burguesia, projetando sobre a instituição a responsabilidade de forjar uma força de trabalho para ser absorvida imediatamente, de maneira que o capital seja reproduzido, o lucro garantido e a mais valia extraída dos trabalhadores. Obviamente isso não é dito pelos donos do capital. Esta realidade é substituída por uma ideologia que seduz e ilude os filhos da classe trabalhadora, como se a escola não refletisse, e em alguma medida, reproduzisse as desigualdades de classe.

O discurso do investimento como investimento em capital humano estabelece a relação causal: qualificação e competências para o trabalhador, crescimento

econômico, empregabilidade e mobilidade social para o próprio trabalhador. Este discurso apologético possui profundo enraizamento no conjunto da classe trabalhadora, inclusive de seus instrumentos, como os partidos e sindicatos. E é sobre este tema que a pedagogia do trabalho tem de se insurgir. Eis o busílis da questão. (MOTTA, LEHER, GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 322)

Diante da negativa de ingresso no ensino superior e da necessidade de sobrevivência, a juventude se vê obrigada, muitas vezes precocemente, a vender sua força de trabalho. Vale ressaltar, que não estamos menosprezando a importância do acesso à educação básica, tampouco negando que a escola talvez seja a única possibilidade de acesso a mais direitos. O que estamos afirmando é que a instituição escolar, ainda mais em um país periférico, não tem a capacidade por si só, de mudar a realidade social desigual e excludente na qual nos encontramos, sem que haja uma ruptura das relações sociais de produção. Ao mesmo tempo, é justamente na escola que se encontra essa contradição de reprodução da sociedade e superação da mesma.

[...] partimos da suposição de que a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, neste sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação da negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p. 34)

Retornando à Lei 5.692/71, podemos dizer que, entre outras medidas, instituiu o 1º grau a partir da fusão dos antigos primário e ginásio; a dilatação do ensino obrigatório de 1º grau de quatro para oito anos; o término do exame de admissão, o qual os concluintes do 1º grau eram obrigados a se submeterem para seguir os seus estudos; e o enquadramento compulsório de todas as escolas de 2º grau, sejam elas públicas ou privadas, a se transformarem em escolas técnicas. Esta última medida era na verdade o coração da nova lei. Portanto, a formação de caráter geral e propedêutico que era oferecida no antigo secundário com o intuito de preparar aqueles jovens à vida universitária, perderia espaço para o ensino técnico profissionalizante com mais de 100 habilitações possíveis. Seu objetivo principal, além de forjar uma força de trabalho com vistas às demandas empresariais, era também dar uma resposta e apaziguar os ânimos daqueles estudantes e suas famílias, que reivindicavam acesso ao ensino superior nas universidades. Vale lembrar, que o vestibular neste momento não era como os exames de hoje, que possuem um critério classificatório. Na época, bastava o concluinte do 2º grau alcançar uma nota mínima estipulada pelos editais para lograr uma vaga no ensino superior. Por isso, a

pressão dos chamados “excedentes” era cada vez maior no sentido de democratizar o acesso às universidades.

A implementação da lei se mostrou um verdadeiro fracasso por alguns motivos: não havia professores qualificados para ministrarem aulas no ensino técnico, que tinha natureza bem diversa do ensino regular; o orçamento destinado a uma transformação desta profundidade foi considerado pífio, o que levou uma série de improvisos e amadorismos em muitas instituições. Relata-se, por exemplo, que muitas escolas técnicas de química não tinham sequer laboratórios, ou que escolas de datilografia não possuíam máquinas de escrever suficientes para atender a demanda. E no final das contas, a demanda de técnicos imaginada pelo governo militar, não passava de uma suposição que não se confirmou pela realidade.

A lei determinava ainda que apenas em casos excepcionais, a formação promovida por algumas escolas se manteria de caráter geral e propedêutico. O motivo era óbvio: os filhos das classes mais abastadas de forma alguma se tornariam técnicos. Para eles o destino já estava traçado: se preparariam para o vestibular e para carreira universitária. Tal medida torna clara a dupla intenção dos militares: formar os técnicos que eles imaginavam que os empresários pediam e reservar para uma classe média alta e para a burguesia um lugar ao sol no ensino superior. Afinal, todos os governos precisam construir quadros para dirigir a máquina estatal e as grandes empresas do país, enquanto os filhos do proletariado vão ocupar os piores postos de trabalho.

Dermeval Saviani, citado por Tatiana Beltrão, sintetiza um dos motivos que levou o programa de profissionalização compulsória ao fracasso e junto a isso faz uma crítica pedagógica estratégica:

A suposição de uma demanda de técnicos que justificaria uma reforma dessa amplitude não tinha base na realidade e não se demonstrou efetivamente. [...] Dizia-se que a escola estava defasada e deveria se articular para atender as demandas do mercado de trabalho. Acontece que escola não é agência de treinamento profissional para empresas. Escola é instituição de formação dos seres humanos, de acesso à cultura letrada. (BELTRÃO, 2017)

Nos momentos finais da ditadura militar, o último presidente do regime, João Batista Figueiredo, colocou fim ao fracassado programa de profissionalização compulsória através da Lei 7.044/82. Apesar dessa experiência relativamente recente do ponto de vista histórico, a força da ideologia da Teoria do Capital Humano, assim como uma concepção de educação reducionista e superficial ainda tem força e seduz milhares de jovens que lutam pela inserção no mundo do trabalho, só que agora com a nova roupagem do “empreendedorismo”. É muito

convincente a propaganda de que a educação deve estar atrelada ao mercado, como se fosse a única possibilidade de formação para os jovens que logram concluir a educação básica.

Devemos compreender as reformas que a burguesia promove na educação (como também em outras áreas) para além de um simples ajuste às demandas do mercado. O aspecto ideológico também ocupa um posto de destaque na adequação aos novos momentos históricos, ganhando amplas parcelas da classe trabalhadora para assumir os projetos das classes dominantes como se fossem algo inevitável e vital para o conjunto da sociedade.

[...] concorre para educar e conformar para o desemprego, para o individualismo e autorresponsabilização em relação à exclusão econômica, política, social e cultural, para a naturalização das desigualdades e do pauperismo e, principalmente, para a harmonização do conflito de classe. Em suma, para um determinado padrão de sociabilidade e de senso comum. (ANDRADE, 2020, p. 308)

Estamos cientes que a obra de Frigotto tem como objeto de investigação as escolas técnicas do regime militar na década 1970, enquanto a nossa pesquisa se debruça sobre o CEJK, escola de formação de professores para educação básica, nos dias de hoje. As diferenças são consideráveis e serão levadas em consideração no desenvolvimento de nossa elaboração. No entanto, buscaremos demonstrar como o Júlia Kubitschek, opera dentro de uma lógica que aparenta uma improdutividade, mas que, de alguma forma, é útil ao capital. Uma série de perguntas se abriram a partir de nossa investigação: qual é a localização que as egressas do CEJK ocupam no mundo do trabalho? O Júlia vem cumprindo sua promessa de inserir suas alunas no magistério? Como o capital se beneficia da manutenção da escola normal enquanto formadora de uma força de trabalho? Veremos mais adiante, que menos de  $\frac{1}{4}$  (22,7%) das egressas e egressos com as quais tivemos contato a partir de uma pesquisa que realizamos, estão hoje exercendo o magistério. Diante de um olhar superficial e aligeirado, esse dado poderia significar que essa modalidade de ensino está com os dias contados. Mas ao mesmo tempo, a escola normal teima em existir, o que possivelmente seja explicado pela sua funcionalidade ao capital. Na mesma pesquisa citada acima, quantificamos que 14,4% estão trabalhando nas escolas, mas não na função de professor, ocupando postos menos reconhecidos e valorizados.

A não articulação da profissionalização com a realidade é a forma de articulação, isto é, a profissionalização, no interior da sociedade brasileira, funcionou exatamente porque não se efetivou. Isto se dá pelo fato de, ao atribuir à escola uma função de profissionalizar, que não lhe cabe concreta e historicamente na forma de organização da produção capitalista, a reforma vai manter a escola dentro dos parâmetros que a tornam funcional para a reprodução das relações sociais de produção. [...] Sua produtividade para a manutenção das relações sociais de produção se materializa, então, na sua improdutividade, isto é, na sua abstratividade e em seu caráter anacrônico. (FRIGOTTO, 2010, p. 195 e 196)

Pensamos que as elaborações de Gaudêncio Frigotto, mesmo com todas as suas especificidades, dialogam e jogam luz sobre a investigação que estamos desenvolvendo sobre a modalidade normal, tomando como estudo de caso o Colégio Estadual Júlia Kubitschek. A aparente improdutividade do CEJK, no que se refere a transformar estudantes em docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na verdade esconde a funcionalidade que esta instituição tem ao sistema. As professoras e professores que estão deslocados de sua função conforme demonstra a nossa pesquisa, bem como a precarização geral que sofre a categoria, apontam que a escola normal se integra de forma periférica na engrenagem do mundo do trabalho. As profissionais ali formadas são mais baratas e ocupam os piores postos de trabalho. Produtividade e improdutividade se confundem e se complementam na manutenção do modo de produção capitalista, no qual as egressas do Júlia acabam, em grande medida, engrossando as fileiras do exército industrial<sup>45</sup> de reserva dos profissionais da educação.

Marx também desenvolve o conceito de superpopulação relativa, que nos ajudará a compreender a localização que o CEJK ocupa na formação da força de trabalho.

A superpopulação relativa existe em todos os matizes possíveis. Todo trabalhador a integra durante o tempo em que está parcial ou inteiramente desocupado. Sem levarmos em conta as grandes formas, periodicamente recorrentes, que a mudança de fases do ciclo industrial lhe imprime, fazendo com que ela apareça ora de maneira aguda nas crises, ora de maneira crônica nos períodos de negócios fracos, a superpopulação relativa possui continuamente três formas: flutuante, latente e estagnada. (MARX, 2011, p. 870)

Em seguida, Karl Marx (2011, p. 871) desenvolve cada uma das formas citadas acima. Resumidamente, a população de trabalhadores flutuante seria aquela que ora é atraída e ora é repelida de acordo com a dinâmica do capital, de maneira que o número de empregados aumenta em um determinado momento econômico, mas sempre de forma decrescente em relação ao crescimento da produção. Aqui o referido autor elucida uma contradição muito presente nos dias de hoje, quando aponta que a burguesia reclama da falta de trabalhadores capacitados para ocupar determinados postos de trabalho e ao mesmo tempo exista milhões de trabalhadores desempregados. Dando prosseguimento a segunda forma de superpopulação relativa, a chamada latente, Marx se apoia nas populações rurais, que estão permanentemente na eminência de migrarem para as cidades em busca de trabalho, tento em vista a situação de pauperismo, que se avizinha destes trabalhadores. Já a terceira categoria, a superpopulação estagnada, parece ser aquela onde se depositam uma parte das egressas do CEJK, que não se

---

<sup>45</sup> Conceito marxista que se refere à parte da população que ultrapassa às necessidades da produção em um determinado momento. Podemos encontrar esse conceito na obra *Crítica à Economia Política* de Karl Marx.

tornam professoras e ocupam postos de trabalho de modo irregular, como no setor de serviços, por exemplo. São parte do exército ativo, mas seu nível de vida está abaixo da média da classe trabalhadora, que goza relativamente de mais direitos. Trabalham o máximo de tempo possível, mas recebem o mínimo de salário. É a superpopulação estagnada que garante ao capital uma fonte inesgotável de trabalhadores à disposição. Por fim, Marx (2011, p. 877) conclui, que quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento e a grandeza absoluta do proletariado, maior será consequentemente o exército industrial de reserva e o peso morto do lumpemproletariado<sup>46</sup>: “acumulação de miséria corresponde à acumulação do capital. Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação da miséria, o suplício ao trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto.”

Atentos ao momento histórico que Marx analisou a dinâmica do capital, no qual o operariado fabril representava praticamente quase a totalidade da classe trabalhadora urbana, salientamos que suas elaborações e conclusões, nos ajudam a compreender a situação de nossa classe hoje, principalmente no que se refere a sua degradação e precarização, como podemos ver na passagem seguinte:

[...] todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial, degradam-no à condição de um apêndice da máquina, aniquilam o conteúdo de seu trabalho ao transformá-lo num suplício, alienam ao trabalhador as potências espirituais do processo de trabalho na mesma medida em que a tal processo se incorpora a ciência como potência autônoma, desfiguram as condições nas quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao despotismo mais mesquinho e odioso, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, arrastam sua mulher e seu filho sob a roda do carro de Jagrenái do capital. (MARX, 2011, p. 876)

Propomo-nos agora fazer um esforço de elaboração para que possamos compreender a importância da escola na formação da classe trabalhadora e, por sua vez, na reprodução do capital. Nem sempre a escola teve o papel central na formação dos trabalhadores. Segundo Lúcia Bruno (2011, p. 546) “o trabalho escolar, tanto do professor quanto do aluno, não era visto como uma atividade que tem seu lugar na reprodução ampliada do capital, uma vez que a escola, nas fases iniciais do capitalismo, tinha pouca importância na formação dos trabalhadores”. No entanto, a burguesia percebeu que, para melhor garantir a reprodução do capital e uma eficaz extração da mais valia, era preciso controlar a vida e a formação dos trabalhadores também nos momentos em que eles não se encontravam diretamente na jornada de trabalho. Desta forma, houve paulatinamente uma política de expansão do acesso à educação

---

<sup>46</sup> Parte da população que habita a esfera do pauperismo: indigentes, maltrapilhos, delinquentes e incapacitados ao trabalho de forma geral.

pública, incorporando parcelas cada vez mais amplas dos filhos da classe trabalhadora, de modo que a formação se tornasse subordinada ao capital. Portanto, a educação deixou de ser restrita às famílias burguesas e a matrícula de crianças e jovens às instituições escolares passou a ser obrigatória. Aqui percebemos quanto hipócrita são as campanhas promovidas pelos capitalistas para ampliação do acesso à educação. Atuam como se estivessem preocupados com a formação humana e com o desenvolvimento das potencialidades dos jovens, mas na verdade dependem de uma qualificação<sup>47</sup> da força de trabalho para que seus negócios prosperem. Aqui reside uma enorme contradição da classe dominante, que se vê obrigada a democratizar, mesmo que de forma limitada e controlada, algum conhecimento que foi produzido, acumulado e sistematizado pela humanidade e ao final privado. A escola vive, portanto, essa contradição de ser ao mesmo tempo uma instituição de controle social e uma porta de entrada ao conhecimento que se encontra aprisionado nas mãos da burguesia.

A expansão do acesso ao conhecimento trouxe à tona o dilema entre universalização e massificação da educação. De acordo com Lúcia Bruno (2011, p. 551), a universalização tem dois impulsionadores principais: por um lado a necessidade do capital em explorar uma força de trabalho capaz de atender seus interesses, e por outro, a luta das famílias trabalhadoras para adquirir os certificados que as habilitem a ocupar um emprego. Já a massificação, oriunda da própria universalização, consiste em reduzir ao máximo a formação das camadas mais pauperizadas da classe trabalhadora, de modo que atenda “às exigências estritas do mercado de trabalho” para reprodução do capital. Isto é, trata-se de uma formação muito mais parcial, mutilada, instrumental e imediatista. Na verdade, a contradição mais de fundo está no fato da força de trabalho ter ao mesmo tempo um valor de uso e um valor de troca. Para a burguesia tem um valor de uso, porque necessita da força de trabalho para colocar sua empresa para funcionar e desta forma extrair mais valia e obter lucro. Já para a classe trabalhadora tem um valor de troca, porque desprovida dos meios de produção, não lhe resta outra saída que não seja vender sua capacidade laboral. Então, a burguesia procura controlar a formação de uma força de trabalho que ela própria vai consumir. Interessa a ela, portanto, reduzir tanto os custos desta formação como também o seu valor, mas essa redução não pode se reduzir ao extremo de inviabilizar a formação da força de trabalho que a classe dominante demanda.

[...] como o valor da força de trabalho é dado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção e reprodução, os processos formativos e, portanto, a educação escolar, devem estar sob o controle estrito do capital [...] A utilização

---

<sup>47</sup> Existe uma extensa elaboração acerca do que seria qualificação. Segundo Lúcia Bruno (2011, p. 554) “estrutura cujos elementos, além de mutáveis historicamente, se apresentam hierarquizados entre si a partir de uma determinada lógica, que por sua vez é dada pelas relações sociais [...] do ponto de vista das formas de exploração”.

crescente da tecnologia digital, a produção de material didático padronizado, as avaliações permanentes, assim como a produção em massa de professores com nível superior, em tese, capazes de trabalho mais complexo, visam reduzir o valor da força de trabalho em processo de formação. (BRUNO, 2011, p. 557)

Outra forma de dirimir essa contradição foi se apoiar na heterogeneidade da classe trabalhadora e ofertar diferentes tipos e níveis de formação escolar e universitária. Diante de uma enorme disputa para conseguir um emprego no mercado de trabalho formal, muitos jovens são encorajados a “emprender” ou treinados para executar tarefas simples e repetitivas em postos que não exigirão uma formação muito qualificada. A desigualdade é vital para reprodução do capital e para manutenção do modo de produção capitalista. Por isso, não faz sentido para burguesia investir em um sistema educacional que ofereça o mesmo padrão de produção de conhecimento para todas as crianças e jovens. A estratificação, a divisão e a segmentação que a classe trabalhadora adquiriu ao longo dos séculos XX e XXI, vai ao encontro das necessidades do capital e foi produzido por ele mesmo.

Abre-se uma pergunta a respeito da função social da escola para os estratos mais pobres da classe trabalhadora. A questão do disciplinamento, da padronização do comportamento e do controle social sobre uma grande massa de excluídos não é uma questão secundária para o capital. Em um país periférico como nosso, é improvável que se consiga longos períodos de estabilidade política e social. A desigualdade crescente que nos referimos acima, deve ser sempre avaliada e, se possível, aliviada pelos governos da burguesia. A negativa de ingresso no ensino superior, por exemplo, não pode ser ignorada pelos gestores do capital e pelos seus representantes. Alguma alternativa deve ser dada para esses jovens, com o intuito de evitar uma tensão social como foram as Jornadas de Junho<sup>48</sup> em 2013. Podemos dizer, portanto, que a escola teria uma dupla função: forjar uma força de trabalho capacitada a produzir com diversos graus de complexidade e controlar socialmente uma população que vive na periferia ou à margem do processo produtivo. Vale ressaltar que, mesmo nas instituições onde a função social primordial não é formar, mas sim controlar, a produtividade deve se manter crescente. Não por acaso, o controle sobre os professores é vertiginoso e absoluto. Seja na escola privada que atende à burguesia e à classe média abastada, seja nas escolas públicas estaduais e municipais, os docentes encontram-se encurralados por metas, avaliações e tecnologias, que buscam minimizar sua autonomia e maximizar sua produtividade.

---

<sup>48</sup> Manifestações ocorridas em mais de 500 cidades do Brasil, que teve como ponto de partida o aumento das passagens de ônibus nas capitais dos estados do país, onde a juventude ocupou uma posição protagonista. Foram consideradas as maiores mobilizações desde o movimento Diretas Já na década 1980.

Aqui encontramos mais uma das contradições inerentes ao capitalismo. Na mesma medida que o capital tolhe e castra a capacidade criativa do professor e mantém uma política de retirada de direitos e baixos salários, maior será o desânimo e a apatia da categoria para levar adiante os planos das organizações supranacionais que hoje controlam a educação e a formação da força de trabalho no mundo.

[...] a precarização do trabalho docente universitário, principalmente nas instituições de ensino privadas, baixos salários, extensas jornadas de trabalho, número excessivo de estudantes em sala de aula, ausência de formação teórica e em pesquisa e educação a distância na formação inicial tem comprometido a formação das novas gerações de professores, impedindo a passagem do trabalho simples para o trabalho complexo no âmbito dos processos formativos. (BRUNO, 2011, p. 559)

Os estudantes, por sua vez, encontram-se no mesmo estado de desinteresse e descrença em relação às possibilidades que a escola pode proporcionar. O pior é que eles não estão errados. As chances de a educação institucional promover algum tipo de mobilidade social (mesmo que do ponto de vista individual) se tornaram cada vez mais exíguas.

Se há algumas décadas a escola era vista como via de ascensão para os jovens das famílias de operários e trabalhadores rurais que, após anos de estudo, iam inserir-se em atividades do setor de serviços e nas burocracias privada e estatal, vistas como atividades menos penosas e mais prestigiadas que a de seus pais, hoje, com a assimilação dos critérios de produtividade e eficiência por esses setores, a ideia de ascensão e melhoria de vida evaporou-se. A escola perdeu, assim, muito de sua atração. (BRUNO, 2011, p. 560)

Esse estado de desânimo que se abateu sobre o ensino e a aprendizagem, principalmente nas escolas públicas, onde as perspectivas de futuro são muito reduzidas, é cotidianamente sentido por nós, que estamos no chão da escola. Os estudantes, além de se mostrarem a margem daquilo que a escola tem a oferecer, parecem não terem qualquer tipo de preocupação ou medo das consequências que sua conduta pode acarretar. Estão simplesmente presentes do ponto de vista físico, mas desconectados da institucionalidade escolar. Esse desencontro afeta principalmente os professores, que já vinham de um processo de esvaziamento de sua autoridade, com sua capacidade criativa castrada por apostilas e programas “pré-fabricados”, desprovidos do direito de incentivar, avaliar e punir. A imposição de avaliações externas, junto aos procedimentos engessados que os docentes são obrigados a cumprir para avaliar os seus alunos, foi pouco a pouco deslegitimando a centralidade da figura do professor. Independentemente do que se faça, no final o aluno acaba empurrado para o ano seguinte e assim se conclui o ensino médio. A pressão que as instâncias superiores (organismos internacionais, MEC, secretarias de educação) exercem sobre as direções das escolas, que por sua vez a repassam ao corpo docente, para que no final quase todo mundo seja aprovado, é

enorme. Ressaltamos que não defendemos uma educação punitivista, tampouco formas avaliativas que se restrinjam a testes e provas tradicionais. Utilizamos com frequência avaliações que valorizam a produção de conhecimento de forma coletiva e a participação dos alunos ao longo de todo processo. Mas acreditamos que a autoridade e o poder do professor, entre outras medidas, devam ser reconstruídos para que a escola volte a fazer sentido para os alunos.

Diante da negativa de uma formação que proporcione um futuro digno à juventude, torna-se cada vez mais comum o uso de medidas coercitivas e disciplinares para controlar os alunos. Temos visto com frequência episódios de agressão contra os professores ou até mesmo entre os próprios estudantes. É comum sentirmos medo e sermos ameaçados quando tentamos ensinar e cobrar aquilo que foi ensinado. A mesma instituição que impôs uma série de medidas para garantir uma aprovação “semiautomática”, é a mesma que se omite nestes momentos em que o professor sente medo. Não por acaso estão se tornando cada vez mais frequentes casos de violência extrema como o ocorrido na Escola Municipal Tasso da Silveira em 2011, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, onde um ex-aluno da referida instituição assassinou com tiros 12 adolescentes e deixou 22 feridos. Outro episódio mais recente, que chocou o país, foi a chacina em maio de 2021, ocorrida na Escola Municipal Infantil Pró-Infância Aquarela cidade de Saudade (Santa Catarina). Na ocasião um jovem de 18 anos invadiu a instituição com um facão e matou uma professora, uma agente de educação e três crianças.

Não pretendemos aqui desenvolver o tema da violência nas escolas, mas sim apenas refletir que isso vem se tornando palco de situações com as descritas acima. O caráter de formação vem perdendo espaço para uma concepção cada vez mais disciplinadora e controladora, assumindo por vezes, inclusive, aspectos prisionais. Então, diante da negativa do Estado em promover uma formação, que possibilite crianças e jovens a venderem futuramente sua força de trabalho em condições um pouco melhores, a escola vem ganhando contornos mais repressivos com o intuito de modelar o comportamento daquelas pessoas, que se somarão ao exército industrial de reserva ou ocuparão postos de trabalho, onde desempenharão funções simples e repetitivas. Perpetua-se, portanto, um ciclo de violência difícil de ser rompido, empurrando os jovens a uma postura de boicote e (auto) sabotagem para com sua própria formação. Na cabeça deles, não vale a pena se submeterem a uma formação pífia e a uma disciplina escolar repressiva, para mais adiante engrossarem as estatísticas daqueles jovens que nem estudam e nem trabalham.

a resistência e a sabotagem dos estudantes à escola, nos moldes em que vem ocorrendo, embora seja a expressão da negação de um futuro do qual querem escapar, isto é, do desemprego, do subemprego, dos baixos salários e da submissão, acabam por voltar-se contra eles próprios, na medida em que acarretam sua desvalorização antes mesmo de ingressarem no mercado de trabalho. Muitos desses jovens estão condenados a viver e a morrer fora do mercado de trabalho formal e das formas de consumo a que têm acesso as camadas mais qualificadas e produtivas da classe trabalhadora. Talvez por isso lhes seja tão importante se organizar em grupos ou gangues, rejeitando todas as formas de disciplina, controle e integração social que não tenham sido estabelecidas por eles próprios. (BRUNO, 2011, p. 561)

Do ponto de vista do capital, a situação descrita acima, representa um desastre para formação e controle de uma força do trabalho da qual necessita, mas ao mesmo tempo, vale a pena que reflitamos, até que ponto, essa disfuncionalidade seria útil para reprodução do próprio capital. Será que diante desta contradição, a Teoria do Capital Humano teria encontrado aqui um limite para sua sustentação? O plano de investir em educação para formação de uma força de trabalho, capacitada a ocupar postos fundamentais para a reprodução do capital, e desta forma gerar prosperidade econômica tanto para os trabalhadores como para burguesia, entraria em cheque. Diante desta possível contradição teórica e prática, abre-se um espaço de disputa de projetos de sociedade no interior da própria escola, como temos insistido ao longo de nossa dissertação. Cabe aos trabalhadores que vivem a escola em seu cotidiano, bem como nossos aliados para além dos muros da instituição escolar, denunciar os limites da escola do capital e defender um projeto de educação da classe trabalhadora. Para tornar nítido tais limites, Algebaile (2016, p. 53) nos lembra da posição subordinada do Brasil nas relações com o capitalismo mundial, que impossibilita histórica e estruturalmente desenvolver projetos pedagógicos de desenvolvimento social e humano. Ela frisa que, mesmo nos casos em que a escola ocupa uma posição privilegiada no que se refere ao seu financiamento, a limitação estrutural irá se impor.

A referida autora nos traz uma perspectiva mais ampla a respeito da função da escola, que não se limita apenas ao aspecto da formação da força de trabalho, mas também na formação dos sujeitos, que vivem experiências no convívio cotidiano escolar e acabam por adquirir uma forma de pensar e participar do mundo. Algebaile (2016, p. 54) emprega, portanto, o conceito de “formação na escola”, para que possamos compreender como esta instituição contribui para “sermos o que somos”. A desigualdade imposta pelo capital na oferta de diferentes tipos de educação, sempre atravessada por uma questão de classe, não será superada por uma política de caráter estatal, elaborada pelos gabinetes e governos de turno, porque são justamente estes espaços institucionais oficiais, controlados organicamente pela burguesia, que elaboram e implementam uma política educacional de aceleração da aprendizagem; fracionam a categoria

docente; criam uma dicotomia entre formação geral e formação profissional; e desagregam a convivência da comunidade escolar. Todos esses ataques que ferem a autonomia escolar, dificultam o acúmulo coletivo e a formulação de um projeto e de uma prática humanizada, que liberte o oprimido e pavimente a estrada para construção da sociedade dos trabalhadores. Por isso, a “formação na escola” e a transformação dos sujeitos que nela se encontram, adquire uma importância estratégica para superação da escola do capital, responsável pela hierarquização social.

Para que possamos ter mais nitidez da luta na qual somos participantes, vale resgatar que a escola moderna surge como uma proposta conservadora de manutenção do *status quo* e de controle social. Ela passa a se tornar um direito na medida em que as lutas sociais constatarem que, apesar dos limites e das contradições, a instituição em questão pode, em alguma medida, democratizar o conhecimento acumulado pela história da sociedade e proporcionar aos trabalhadores melhores condições de vender sua força de trabalho.

[...] a escola moderna não nasce como direito, mas como recurso estratégico de um Estado em constituição que, para firmar-se como instituição política em uma nova escala (a escala dos Estados nacionais) e segundo novas formas de legitimação do exercício de poder (fundadas em pressupostos racionais-legais), precisa desenvolver instituições que realizem com efetividade novas e mais complexas funções de dominação e controle da população e do território. (ALGEBAILLE, 2016, p. 56)

A função social da escola (controlada pelo capital), portanto, passa pela formação de uma força de trabalho, que se adegue às demandas imediatas do capital e promova uma modelagem de comportamento condizente com a preservação da sociedade de classe. Como temos insistido, essa constatação não anula, tampouco, minimiza, a arena de disputa entorno da instituição escolar e das políticas educacionais. Para sermos mais precisos, essa disputa se concretiza na formação dos trabalhadores na escola, onde “ocorre como uma experiência simultânea de formação escolar, de formação no trabalho e de formação nos movimentos sociais.” (ALGEBAILLE, 2016, p. 67)

## 5. MERGULHANDO NO JÚLIA KUBITSCHKEK

Neste capítulo iremos tratar de nossa pesquisa empírica, expondo e analisando os dados que obtivemos através do contato com as egressas do CEJK, articulando-os com o acúmulo teórico que desenvolvemos ao longo da dissertação. Pensamos que seja fundamental averiguar em que medida a escola normal hoje carrega suas tradições históricas do passado e como sua função social veio se transformando ao longo do tempo.

### 5.1 CEJK: *locus* da nossa pesquisa

Conforme mencionado no capítulo, onde nos debruçamos sobre a história das escolas normais públicas do Rio de Janeiro, o CEJK (antiga Escola Nacional Júlia Kubitschek) foi fundado no mesmo processo de abertura e expansão desta modalidade de ensino nas décadas 1950 e 1960 para atender ao crescimento da população que carecia de escolaridade, principalmente nas regiões do subúrbio carioca. Hoje não podemos dizer o mesmo. A política educacional dos governos, seja ela em âmbito nacional ou estadual, não investe na modalidade de ensino em questão, tampouco deposita nas escolas normais a urgência e a responsabilidade de alfabetizar amplas parcelas da população. O prestígio destas instituições caiu vertiginosamente aos olhos da juventude e de suas famílias, diferente do que ocorria em meados do século XX, quando uma vaga na Escola Normal Carmela Dutra era objeto de cobiça e disputa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do biênio 2017-2018<sup>49</sup>, a ENJK passou a ser reconhecida do ponto de vista legislativo no dia 26 de abril de 1960, tendo como referência (principalmente no que se refere a função e estatuto) a então Escola Normal Carmela Dutra, localizada no bairro de Madureira. O “Júlia” teve sua primeira instalação, ainda na forma de inquilinato, nas escolas Paulo de Frontin (no Rio Comprido) e Amaro Cavalcanti (Largo do Machado). Em 1961 mudou-se para o Liceu de Artes e Ofício na Praça XI e finalmente em 1979 se firmou definitivamente no atual endereço na rua General Caldwell, número 182, praticamente em frente à Central do Brasil.

Segundo a atual direção do CEJK, a instituição conta hoje com aproximadamente 105 professores, duas coordenadoras pedagógicas e uma Agente de Orientação Escolar (AOE). Há professores que exercem funções de secretaria, como também duas coordenadoras de turno e uma agente pessoal. O porteiro, as auxiliares de serviços de limpeza, e as merendeiras trabalham

---

<sup>49</sup> Encontrado no apêndice desta pesquisa.

sob regime de empresas terceirizada contratados pela SEEDUC RJ. O curso de formação de professores possui 269 alunas e alunos matriculados na 1ª série, 292 no 2ª e 205 no 3ª. O CEJK oferece também Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e ensino médio regular, ambos no turno noturno, possuindo cada um respectivamente 289 e 249 estudantes. São, portanto, aproximadamente 776 jovens no ensino normal e 1304 na totalidade da escola. Diferentemente das origens das escolas normais, quando havia um concorrido exame de seleção, o ingresso hoje é livre, bastando ter concluído o ensino fundamental.

Entre os objetivos do CEJK, encontramos no PPP, uma inclinação que busca articular a formação geral com a prática docente para qual as suas alunas estão sendo preparadas.

O principal objetivo da equipe do Colégio Estadual Júlia Kubitschek é desenvolver no aluno competências e habilidades essenciais visando sua formação global e assim formar profissionais qualificados, cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (KUBITSCHEK, p. 22-23, 2017-2018).

Tal articulação, apesar das limitações impostas pela sociedade de classes, também se reflete na grade curricular da escola em questão, como podemos ver a seguir.

FIGURA 6 – Grade curricular do CEJK

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONTE CURRICULAR	Carga horária semanal			Carga horária anual			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	0	2	80	0	80	160
	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
	Química	2	2	0	80	80	0	160
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	2	2	0	80	80	0	160
LINGUAGEM, CÓDIGO E SUAS TECNOLOGIAS	Arte	2	0	2	80	0	80	160
	Educação física	2	2	2	80	80	80	240
	Língua Portuguesa/Literatura	4	4	4	160	160	160	480
	Língua estrangeira obrigatória	2	2	2	80	80	80	240
	Língua estrangeira optativa	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	Ensino religioso	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	Integração das mídias e novas tecnologias	2	0	0	80	0	0	80
	Tempos para ênfase no PPP/LIBRAS	0	0	2	0	0	80	80
	<b>TOTAL HORÁRIO PARCIAL</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>1280</b>	<b>960</b>	<b>800</b>	<b>3040</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	0	2	2	0	80	80	160
	Sociologia da Educação	0	0	2	0	0	80	80
	Psicologia da Educação	0	2	2	0	80	80	160
	Política Educacional e Org. do sistema de Ensino	0	0	2	0	0	80	80
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Processos de alfabetização e letramento	0	2	2	0	80	80	160
CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	Conhecimentos didáticos pedagógicos em Educação infantil	2	2	2	80	80	80	240
	Conhecimentos didáticos pedagógicos em Ensino Fundamental	0	2	2	0	80	80	160
	Conhecimentos didáticos Pedagógicos em educação especial no contexto da educação inclusiva	0	2	0	0	80	0	80
	Conhecimento didáticos pedagógicos em educação de jovens e adultos	0	0	2	0	0	80	80
	<b>HORÁRIO AMPLIADO</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>80</b>	<b>480</b>	<b>640</b>	<b>1200</b>
PRÁTICAS	Práticas pedagógicas e iniciação à pesquisa	3	6	8	120	240	320	680
	Brinquedoteca	1	0	0	40	0	0	40
	Arte e Educação	0	1	0	0	40	0	40
	Práticas Psicomotoras	0	1	0	0	40	0	40
	Vida e natureza	0	0	1	0	0	40	40
	Atendimento Educacional especializado	0	0	1	0	0	40	40
	Linguagens e Alfabetizações	0	0	1	0	0	40	40
Culturas	0	0	1	0	0	40	40	
	<b>HORÁRIO AMPLIADO</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>160</b>	<b>320</b>	<b>480</b>	<b>960</b>
	<b>TOTAL HORÁRIO AMPLIADO</b>	<b>38</b>	<b>44</b>	<b>48</b>	<b>1520</b>	<b>1760</b>	<b>1920</b>	<b>5200</b>

Seguramente nosso objetivo neste estudo não é abrir um novo flanco de investigação a respeito da grade curricular do CEJK, mas sim fazer refletir a realidade do cotidiano da escola e expressar um pouco da formação que suas egressas receberam ao longo de três anos. São 25 disciplinas teóricas e oito que podem ser categorizadas como de caráter prático (práticas pedagógicas e iniciação à pesquisa; práticas psicomotoras; brinquedoteca; arte-educação; atendimento educacional especializado; vida e natureza; culturas; e linguagens e alfabetização),

totalizando 5.200 horas. Não parece haver neste currículo uma proposta reducionista, típico da crítica que se faz à formação de algumas escolas técnicas, que oferece apenas um ensino limitado, tecnicista, instrumental, em que se valoriza apenas as “habilidades e competências”. A articulação entre teoria e prática nos auxilia na compreensão das relações de produção ocultadas pelo fetichismo da escola enquanto mercadoria, e ao mesmo tempo, abre a possibilidade de disputa de projetos de classes dentro da instituição escolar. Há inúmeros obstáculos para implementação deste currículo, como por exemplo: as limitações materiais e financeiras comuns a toda escola pública; as condições de trabalho precárias de professores e funcionários; as metas impostas pelos governos que conspiram contra o fortalecimento da autonomia escolar, entre outros. Vale ressaltar que nesta breve análise do currículo do Júlia, não estamos defendendo o projeto de educação da SEEDUC RJ, mas sim expondo as possibilidades que um currículo minimamente integrado nos proporciona para formação das jovens que ali se encontram. A combinação entre formação geral e profissional, teoria e prática, expressa na matriz curricular, reflete as tensões da sociedade de classes e a disputa entorno de projetos de sociedades. De acordo com Araújo e Frigotto (2015), a partir de uma perspectiva de unidade, a teoria acaba por negar a prática estritamente imediata, transformando-a em práxis. Junto a isso, a prática nega a teoria desvinculada na realidade concreta. Teoria e prática devem estar articuladas e compõem a totalidade do trabalho humano. Mesmo diante de todas as limitações de ordem material, política ou pedagógica, reconhecemos aquilo que podemos chamar de conquista dos profissionais da educação no currículo do CEJK, pois possibilita ao corpo discente compreender sua vida cotidiana concreta e ao mesmo tempo vinculá-la a uma totalidade social. Ou seja, o ensino que persegue um viés integrado, relaciona dialeticamente as partes e o todo, fundamentando a unidade no diverso.

Ainda sobre o *locus* de nossa pesquisa, não poderíamos deixar de registrar o momento de pandemia que estamos vivendo em escala global. O CEJK parou suas atividades junto às demais escolas da SEEDUC no início do agravamento da pandemia em março de 2020 e as retomou em meados deste mesmo ano de forma remota. Estamos nos conectando com a comunidade escolar e principalmente com nossos alunos a partir de uma plataforma digital, na qual postamos o conteúdo da grade curricular, fazemos avaliações, aferimos a presença nas atividades e também lançamos notas. As alunas e alunos têm um espaço na plataforma para fazer comentários e enviar mensagens privadas aos professores. As aulas não são síncronas como em muitas escolas particulares. Os docentes devem ingressar na plataforma duas vezes por semana para postar seus conteúdos e atividades e responder as dúvidas dos estudantes. É

inegável que abriu um distanciamento nas relações humanas, que vem sendo paulatinamente retomadas desde a vacinação dos trabalhadores em educação e dos adolescentes. Mas ainda é um movimento bastante cauteloso, que deve se manter até o final de 2021. Registramos aqui essa experiência com o ensino remoto, porque nos trouxe dificuldades práticas para realizar a pesquisa, como também implicações de ordem subjetiva no próprio pesquisador.

### 3.2 Descrição dos aspectos metodológicos

Na introdução desta dissertação expusemos os motivos pelos quais decidimos mergulhar na modalidade normal e fazer do CEJK o nosso objeto de estudo. Foram anos de questionamento a respeito do destino profissional das egressas que ali se formam. Não nos parecia uniforme a vontade delas de se tornarem de fato professoras. A pressão que o Enem exerce sobre elas, parecia contraditório para jovens que se tornariam professoras depois de formadas. Lecionamos no 3º (e último) ano do curso de formação professores, que tem uma grade curricular voltada para formação de uma força de trabalho que está (ou estaria) na iminência de realizar-se enquanto tal. Isto é, um tipo de preparo que não coaduna com o objetivo daqueles que irão disputar uma vaga no seletivo e restrito ensino superior, seja através do Enem ou de qualquer vestibular. No entanto, as alunas e alunos constantemente nos pediam para que lecionássemos conteúdos do ensino médio regular para que tivessem mais chances nos processos seletivos, algo que era de conhecimento e até incentivado pela direção do colégio. Ressaltamos também, que a disciplina de lecionamos para o 3º ano é sociologia da educação (que não é cobrada em tais exames) e não sociologia geral. Então, passamos a visitar e trabalhar questões do Enem de anos anteriores, rompendo com o conteúdo programático oficial. Mesmo com todas as dificuldades de uma escola pública e de uma grade curricular voltada para o ensino profissional, todo ano recebemos notícias que algumas de nossas alunas haviam logrado acessar as universidades (públicas e privadas). Seus nomes são expostos orgulhosamente pela direção em faixas comemorativas no pátio da escola para demonstrar a vitória de cada uma delas e da instituição. Diante de tudo isso, passamos a questionar a função social da modalidade normal e buscamos contato com as egressas para verificar ou não a nossa hipótese de que muitas delas não estavam desempenhando a profissão para qual foram formadas. Lembramos que se trata de uma escola em tempo integral, em que as estudantes entram no CEJK às 7h da manhã e encerram suas atividades às 18h. São 33 disciplinas. Vemos o esforço do corpo discente para suportar essa carga horária e conseguir se formar. Então, não se trata de curso técnico de curta duração, o que torna as contradições desta modalidade de ensino ainda mais vibrantes.

Fomos finalmente em busca das informações a respeito do destino profissional daquelas jovens professoras. Utilizamos um formulário digital<sup>50</sup> construído no Google Formulários, que foi compartilhado através das redes sociais (Facebook e Instagram). Durante nossos 10 anos como professor do Júlia Kubitschek, organizamos no Facebook as alunas e alunos que nos adicionavam nesta rede social. Então, fizemos uma postagem no *feed* direcionada somente para elas e postamos também no grupo da própria escola (onde obtivemos maior retorno). Fomos surpreendidos positivamente com 133 respostas, o que nos possibilitou uma aferição considerável para nos apontar a localização laboral (ou não) das egressas. O formulário se inicia com perguntas básicas como nome, idade, ano de conclusão do curso e e-mail (para que pudessemos entrar em contato posteriormente para uma eventual entrevista).

A primeira pergunta de conteúdo que fizemos foi “Ingressou no CEJK por que desejava ser professora/professor?”, porque suspeitávamos que uma parte do corpo discente havia optado pelo Júlia, por motivos outros que não fossem seguir na carreira docente. Posteriormente, fizemos um bloco de perguntas relacionadas a questão do emprego: “No ano seguinte da sua formatura no CEJK, você procurou emprego?”. “Caso tenha assinalado “sim” na pergunta anterior, responda: conseguiu emprego como professora/professor?”. “Caso tenha respondido “sim” na pergunta anterior, responda: por quanto tempo procurou emprego até consegui-lo?”. “Caso tenha conseguido emprego como professora/professor, responda: conseguiu emprego em qual instituição?”, onde havia duas opções de resposta (pública ou privada). Aqui tínhamos um duplo objetivo: primeiro, saber se o intuito delas era se apoiar no diploma de normalista para trabalhar, ou se os planos eram outros, que fariam dos três anos de formação no CEJK apenas uma experiência de vida. Segundo, verificar se o título conseguido seria capaz de torná-las aptas a vender sua força de trabalho. A pergunta referente ao tipo de instituição na qual elas estão trabalhando era para confirmar ou não a hipótese que a maioria delas estão localizadas em escolas privadas, muitas vezes ocupando postos de trabalhos mais precarizados, desprovidos de estabilidade e direitos, ganhando baixos salários.

Fizemos também três perguntas de ordem subjetiva, sendo a última delas para responder de forma discursiva: “Caso você esteja exercendo a profissão de professora/professor, responda: você se sentiu preparada(o) para exercer a profissão depois de concluir o CEJK?”; “Hoje você considera que foi um acerto em sua trajetória de vida ter se formado no CEJK?”; e “Como você avalia sua trajetória de vida após ter se formado no CEJK?”. Não é secundário para nós investigar como elas se sentem após terem concluído um curso que deu a elas uma

---

<sup>50</sup> Vide anexo 1.

profissão. Veremos mais a frente como existe um sentimento de pertencimento e um orgulho de terem se formado no Júlia Kubitschek, independente de exercerem a profissão de professora.

A partir da experiência de lecionar para as alunas e alunos do 3º ano e verificar como o Enem é parte da vida delas, decidimos verificar quantas delas estavam cursando ou já haviam concluído o ensino superior: “Você está cursando ou já concluiu o ensino superior?”. Caso tenham assinalado afirmativamente, perguntamos em “Qual curso?” para saber se a continuidade dos estudos em nível superior seria na área da educação (pedagogia ou qualquer outra licenciatura) ou se o acesso à universidade tinha significado uma ruptura com a formação adquirida no CEJK.

Por fim, a pergunta mais importante de todas: “No momento atual você está:” com cinco opções de resposta: “Empregada (o) como professora/professor”; “Empregada (o) em uma escola, mas não como professora/professor”; “Empregada (o), mas não atuo na área da educação”; “Desempregada/desempregado”; “Trabalho por conta própria ou tenho meu próprio negócio”. Isto é, depois de três anos no curso de formação de professores, o CEJK cumpre (ou não) a função para qual foi designado? Formar professoras e professores para trabalharem na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Onde estão localizadas suas egressas no mundo do trabalho? Veremos também na análise das respostas, como parte considerável delas atua na área da educação, mas não como professoras, ocupando postos menos valorizadas e desviadas de sua função.

A partir das respostas que obtivemos no formulário, elaboramos a entrevista e selecionamos cinco egressas que atendessem os seguintes critérios: ingressou no Júlia, mas não desejava ser professora; procurou emprego como professora, mas não conseguiu; conseguiu emprego como professora e se sentia preparada para exercer a profissão; trabalha por conta própria; ingressou no ensino superior em outra carreira que não fosse vinculada à educação. Havíamos decidido por um sexto critério: egressas que haviam conseguido emprego como professora, mas não se sentiam preparadas. No entanto, não conseguimos contato com ninguém que assinalou essa opção. Veremos na seção a seguir, que apenas 9,6% das participantes não se sentiam preparadas, o que restringiu a nossa possibilidade de acesso a essas egressas. Cometemos o erro de não solicitar o número de telefone no formulário, o que dificultou a marcação das entrevistas como um todo. Ficamos limitados pelo e-mail e pelas redes sociais, quando a ferramenta mais comumente utilizada para uma comunicação rápida e eficaz são os aplicativos de mensagens eletrônicas, como por exemplo, o WhatsApp.

As questões levantadas nas entrevistas são um desdobramento das perguntas do formulário com a vantagem de escutar com as palavras delas próprias sua trajetória profissional depois de formadas. Ao longo do desenvolvimento das entrevistas, surgiu espontaneamente por parte delas, experiências de vida que sequer imaginávamos, o que enriqueceu bastante nossa pesquisa. A base da nossa entrevista se apoiou nas seguintes perguntas: “Por que você estudar no Júlia Kubitschek?”; “Para você, foi importante ter estudado no CEJK?”; “Como foi sua trajetória profissional depois de formada? Procurou emprego como professora?”; “Você se sentiu preparada para exercer a profissão?”; “Qual foi sua maior dificuldade no exercício da profissão docente?”; “Você tentou ingressar no ensino superior? Em qual curso?”; “Para você, o que representa ser professora?”.

### 3.3 Exposição e análise da pesquisa empírica

Tivemos a participação de 133 egressas e egressos que preencheram o formulário entre os dias 7 e 15 de setembro de 2021. O único critério utilizado foi ter se formado no CEJK, independentemente da idade e do ano de formatura. Como podemos verificar nos dois primeiros gráficos abaixo, a maioria delas tem entre 18 e 24 anos e se formaram no máximo há 5 anos atrás. Isto é, realizamos nossa pesquisa empírica entre jovens que se formaram recentemente e refletem a atualidade da força de trabalho oriunda da modalidade normal.

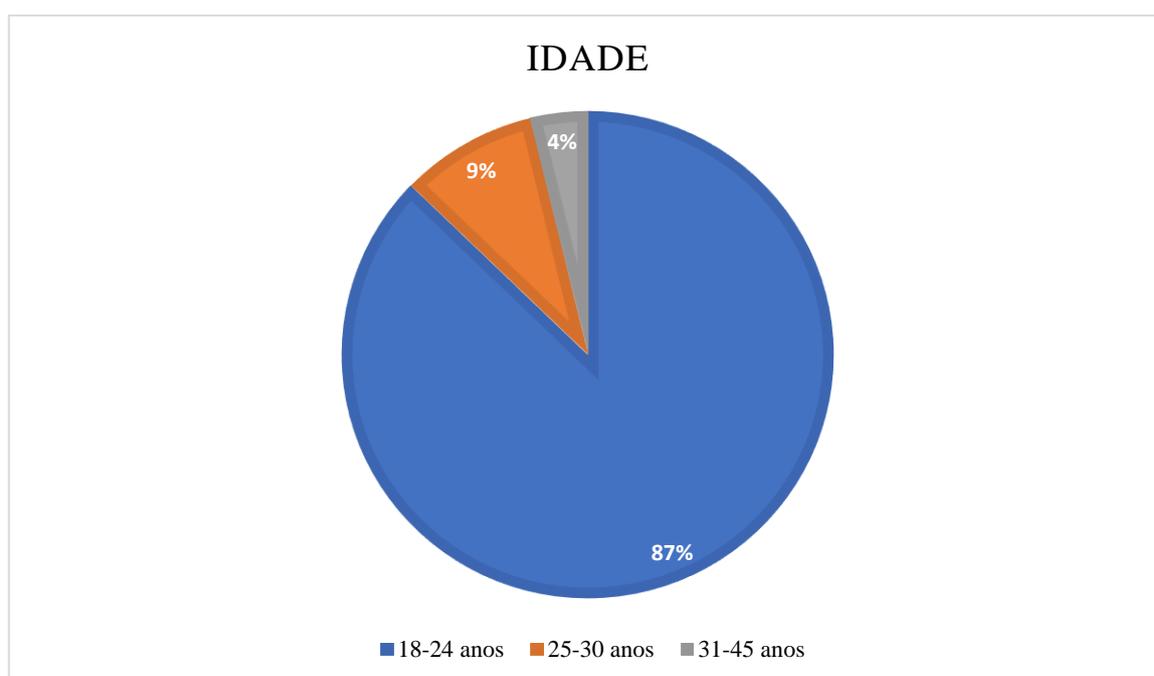


Gráfico nº 1 - Faixa etária dos participantes

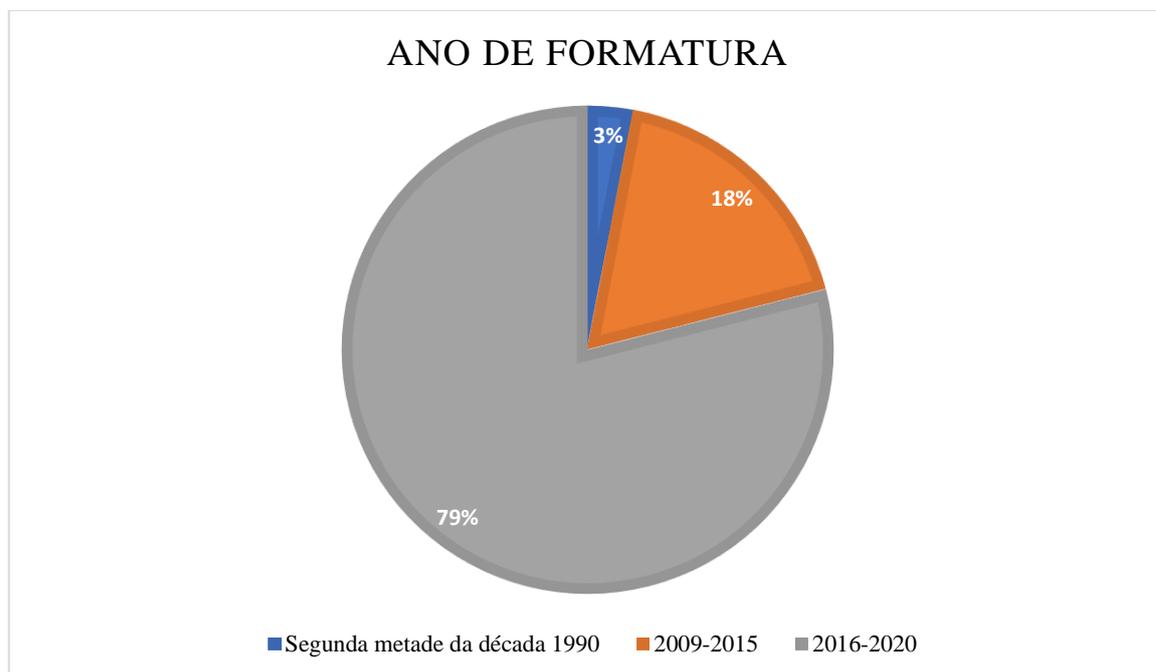


Gráfico nº 2 - Período de formatura no CEJK

Conforme mencionamos anteriormente, identificamos um quantitativo expressivo de alunas e alunos que ingressaram no CEJK sem uma perspectiva de se tornarem professoras. O fizeram, por motivos diversos, como podemos verificar em duas das entrevistas que realizamos.



Gráfico nº 3 – Motivação para ser professora/professor ao ingressar no CEJK

Ao ser perguntada o que motivou se matricular no Júlia, C.M. (24 anos) respondeu:

Bom, o Júlia Kubitschek na verdade, assim meio que caí de paraquedas. Eu estava buscando alguma formação, algo que fosse acrescentar na minha vida, e o que eu estava podendo no momento era o Júlia. Vi como oportunidade. A princípio ainda não sabia o que eu queria exercer de profissão e acabou que eu entrei no Júlia. (C.M.)

D.B. (20 anos) apontou no mesmo sentido, no entanto, foi ainda mais categórica ao afirmar que não estava em seus planos exercer a profissão docente.

A princípio quando eu entrei a minha visão não era ser professora, eu fui mais por conta de uma aluna sua, a Sandra. Eu estudava com ela no Fundamental e a nossa diretora ela gostava muito das nossas notas e ela indicou o Júlia. Ela disse que era bem a nossa cara, em relação ao nosso esforço, aquelas coisas todas. (D.B.)

A respeito da procura de emprego depois de formadas, 88,7% responderam que procuraram e 11,3% responderam que não. Uma possibilidade para explicar aquelas e aqueles que não procuraram se inserir no mundo do trabalho, talvez tenha sido o ingresso no ensino superior e uma família que desse uma retaguarda financeira que permitisse essas jovens não trabalharem após conclusão do curso de formação de professores. Segundo V.V. (21 anos): “Então, eu não procurei emprego porque a ideia era me formar, fazer a faculdade de museologia como eu tô fazendo e fazer concurso para dar aula em EJA”. A.C. (20 anos), mesmo tendo a oportunidade de emprego na carreira docente, preferiu não trabalhar e ficar com a bolsa que conquistara na universidade: “Então, apesar de ter a oportunidade de emprego depois de formada, eu achava que não valia a pena o valor, porque era a mesma coisa que eu ganhasse na bolsa”.

Entre as que procuraram emprego como professoras e conseguiram, identificamos uma marca importante de 51,3%.



Gráfico n° 4 – obtenção de emprego como professora/professor

Ainda a respeito da procura de emprego como professora, perguntamos no questionário eletrônico, quanto tempo cada uma delas o buscou até encontrar. Ampla maioria delas (65%) logrou rapidamente em até 6 meses.

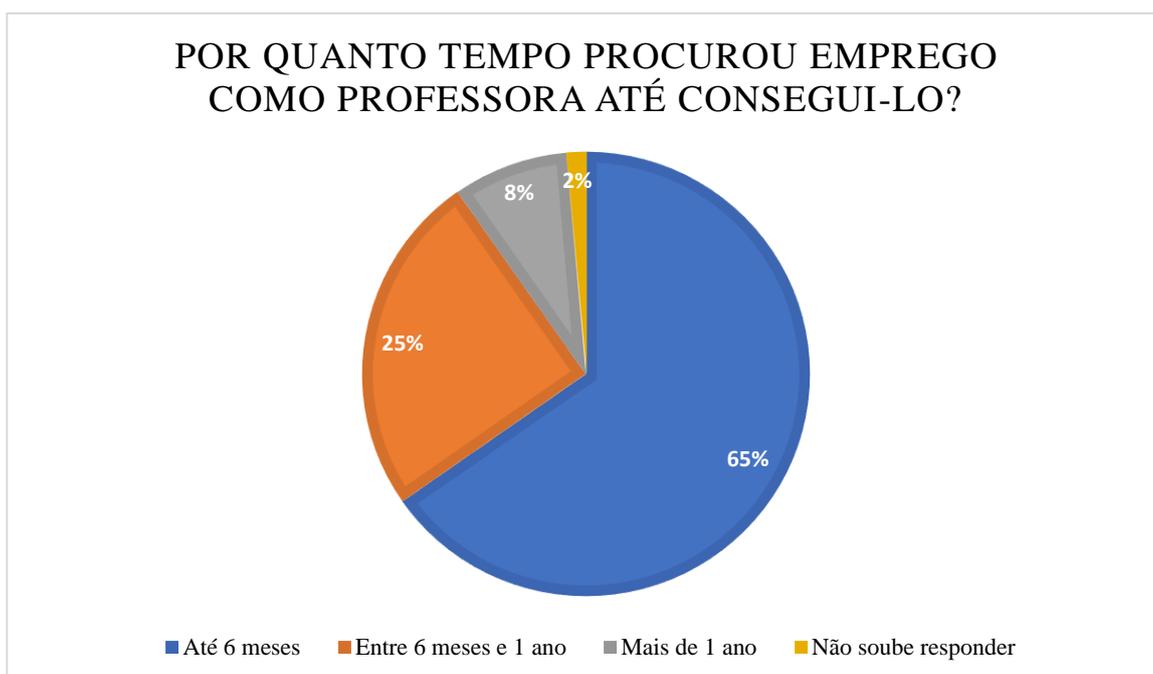


Gráfico n° 5 – tempo de procura de emprego como professora/professor

A instituição de destino das jovens que se tornaram de fato professoras da educação infantil e dos primeiros anos do fundamental, foi esmagadoramente a escola privada (91%), onde frequentemente os direitos dos profissionais são “flexibilizados” e a instabilidade no emprego é a regra. A nossa pesquisa empírica nos permitiu que tivéssemos contato com o chamado “precariado professoral”, conceito desenvolvido por Vânia Cardoso da Motta e Amanda Moreira da Silva (2019), abordado por nós no capítulo 2. São professoras e professores que exercem sua profissão em condições inéditas de precariedade e vulnerabilidade. O esgotamento do modelo fordista de produção e o nascimento de um novo regime de acumulação do capital, não poupou as(os) docentes, que tiveram seus direitos “flexibilizados” e suas conquistas questionadas. Nos depoimentos das entrevistadas que veremos a seguir, fica notório como até mesmo os direitos mais elementares, como o pagamento do piso salarial da categoria ou a assinatura da carteira de trabalho, por exemplo, não estão garantidos e se tornam uma arena de disputa entre desiguais. De um lado, os proprietários das escolas privadas. Do outro, jovens professoras recém-formadas que lutam pelo seu primeiro emprego e tentam se agarrar em direitos que até então tinham um alicerce jurídico. A questão da remuneração é mencionada por todas as egressas que entrevistamos e segue sendo um fator repelência de jovens, que acabam buscando em outras atividades o seu sustento. Podemos dizer que a maioria das professoras(es) formadas no CEJK atuam em condições diferenciadas dos demais docentes que trabalham no serviço público, e que por isso podem ser categorizadas como parte do precariado professoral.

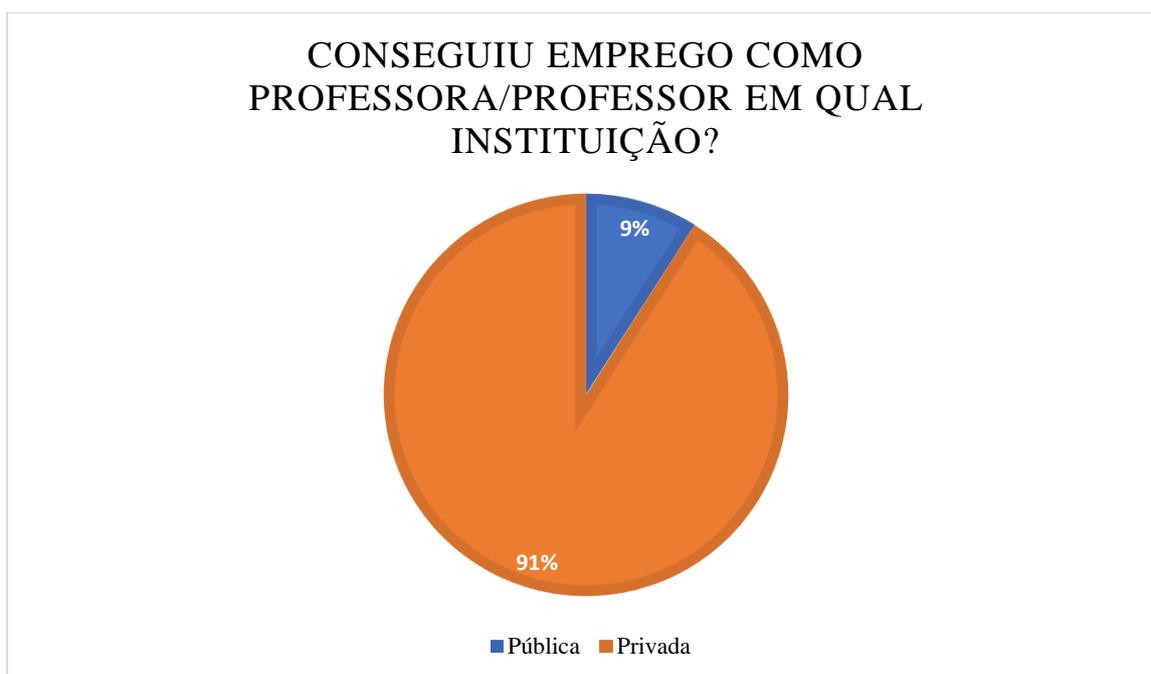


Gráfico nº 6 – instituição na qual conseguiu emprego

Verificamos as condições de trabalho e a precarização destas jovens professoras durante a entrevista:

Aí eu fui chamada onde eu fiz estágio e aí eu aceitei, aí eu trabalhei na educação infantil mesmo. Eu trabalhei com maternal na verdade, com maternal II, aí eu trabalhei seis meses nessa escola, depois eu saí, não queria ficar mais lá por conta do salário mesmo, a diretora não queria pagar o piso de professor pra mim por eu ser nova. [...] Na verdade eu entrei no lugar da antiga professora, porque ela colocou a escola na justiça. Então, quando elas me contrataram não assinaram a minha carteira por conta de estar na justiça, né, aí a diretora me explicou tudo. Só que eu expliquei para ela, eu posso trabalhar aqui, mas eu só trabalho se você pelo menos me pagar 1.200,00, né, que era o óbvio, assim. Aí ela aceitou a minha proposta porque ela falou assim: eu não vou achar nenhuma professora realmente em cima da hora. [...] O que eu via ali, eu falava, não, não tem que ser assim e depois daquilo ali que eu tive essa experiência, eu cheguei em casa e falei para minha mãe: mãe eu não quero mais trabalhar a mando de ninguém. (D.B.)

O depoimento da A.C. deixa claro os limites da escola normal para que as professoras ali formadas consigam exercer a profissão no serviço público:

Thiago: Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou durante o exercício da profissão docente?

AC: Com certeza foi com a remuneração, que eu não procurasse emprego de cara. E eu fiz o concurso de professor adjunto que é um dos poucos concursos que a gente com curso normal pode fazer porque a maioria pede ensino superior.

Thiago: Isso foi no Município?

AC: Foi do Município, foi em 2019. E assim a prova de títulos ninguém que tenha o ensino normal vai conseguir passar porque assim, ensino superior para cima. Então, a perspectiva de uma pessoa formada em ensino normal de ir para um concurso é baixíssima. Então, a maioria vai mesmo para as escolas particulares que escola particular que é aquela coisa, você vira cachorro porque vão te botar para fazer tudo.

No desenvolvimento deste capítulo descrevemos a nossa vivência no Júlia e destacamos a presença do Enem e o desejo de parte considerável do corpo discente de conquistar uma vaga no ensino superior. Através do questionário, constatamos que este desejo se tornou realidade em grande medida. Portanto, nossa impressão subjetiva adquirida ao longo de 10 anos de convivência e de prática docente no CEJK, finalmente ganhou contornos objetivos e pode ser mensurado através do questionário. Aproximadamente 73% das egressas com as quais tivemos contato em nossa pesquisa, estavam cursando ou já tinham concluído o ensino superior.



Gráfico nº 7 – Acesso ao ensino superior

A entrevista de C.M. expressa a dicotomia entre ser professora e seguir os estudos em nível superior, no caso dela em odontologia.

[...] eu cheguei até fazer um teste para algumas escolas, eu tentei trabalhar enquanto fazia cursinho, mas infelizmente eu não consegui. Também fiquei apertada de tempo porque tinha que ficar balanceando o horário, né, porque teria que ficar na escola porque é o dia inteiro, integral e o cursinho também estava tomando a minha vida, tinha que decidir o que iria fazer. E acabou que eu optei mesmo por prosseguir, tentando o cursinho.

Escutamos também os motivos pelos quais a fizeram desistir da carreira docente e estudar durante quatro anos no cursinho pré-vestibular popular da UERJ até finalmente ingressar no curso de odontologia desta mesma universidade.

Thiago: Como você avalia a importância de ter estudado no Júlia Kubitschek? Foi importante para você?

CM: Nossa! De fato é o ensino em si é muito bom, mas infelizmente, devido às condições não somente... Acho que mais as condições do governo em si que teve na época que eu passei. Foi se não me engano, os professores eles não estavam recebendo. Isso de certa forma gerou uma desmotivação pra gente e eu acho que melhorou como indivíduo. [...] E aí teve essa questão em si, acho que saí uma pessoa muito melhor de lá, apesar dos pesares, os professores eram excelentes, eles deram todo o suporte pra gente. Eu via que eles queriam formar indivíduos mesmo, mas infelizmente devido a questão do não olhar do governo, tinha esse tipo de coisa, infelizmente a gente não tinha suporte para ser preparado para fazer um vestibular e aí assim, sofri muito. Eu sabia que ia ser uma questão muito difícil para mim, que no decorrer do curso eu acabei mudando de opinião, não queria mais lecionar e aí eu fui para odonto.

Thiago: Você acha que a sua experiência no Júlia foi fundamental para desistir de lecionar?

CM: Desistir... Acho que na verdade eu não me encontrei, sabe, é era bom sim, mas acabou que por uma questão própria da vida, essas desmotivações que a gente tinha, era greve, os professores não estavam recebendo e a gente fica um pouco desmotivada com isso e acabou que eu optei por uma outra profissão.

Fica evidente que C.M., apesar de considerar importante ter estudado no Júlia e elogiar os professores desta instituição, optou em buscar um outro destino para seu futuro profissional, que não passasse pela carreira docente. A política do governo para nossa categoria e a experiência de vida no CEJK, parecem ter sido decisivas para C.M. não se tornar professora.

Entre as pessoas que estão cursando ou já concluíram o curso superior, obtivemos 93 respostas, que se dividem da seguinte maneira: pedagogia (51); ciências biológicas (6)<sup>51</sup>; direito (4); biomedicina (2); ciências contábeis (2); psicologia (2); ciências econômicas (1); história da arte (1); licenciatura em educação física (1); bacharelado em educação física (1); educação física (1)<sup>52</sup>; enfermagem (1); fonoaudiologia (1); licenciatura em artes visuais (1); teoria da dança (1); licenciatura em dança (1); letras – literatura (1)<sup>53</sup>; licenciatura em letras (2); licenciatura em matemática (1); engenharia mecânica (1); engenharia de produção (1); gestão de recursos humanos (1); geografia (1)<sup>54</sup>; marketing (1); tecnologia em jogos digitais (1); nutrição (1); gravura (1); engenharia civil (1); museologia (1); odontologia (1); serviço social (1). Como podemos ver existe uma predominância qualitativa dos cursos de pedagogia e licenciaturas, que juntos somam 57 pessoas de um total de 93, ou seja, aproximadamente 61%. Este número pode apontar um esforço das egressas do CEJK em continuar os estudos iniciados na modalidade normal para posteriormente seguir a carreira docente. Por outro lado, também indica que aproximadamente 39% (o que nos parece um número expressivo) seguiram carreiras que nada tem a ver com a formação que obtiveram nos três anos de CEJK.

Sobre a formação recebida no Júlia para o exercício prático da profissão docente, apenas 10% aproximadamente responderam que não se sentiam preparadas(os), o que demonstra uma segurança e uma satisfação com a instituição em questão.

---

<sup>51</sup> Não especificou entre bacharelado e licenciatura.

<sup>52</sup> Idem.

<sup>53</sup> Idem.

<sup>54</sup> Idem.

**CASO VOCÊ ESTEJA EXERCENDO A PROFISSÃO DE PROFESSORA/PROFESSOR, RESPONDA: VOCÊ SE SENTIU PREPARADA(O) PARA EXERCER A PROFISSÃO DEPOIS DE CONCLUIR O CEJK?**

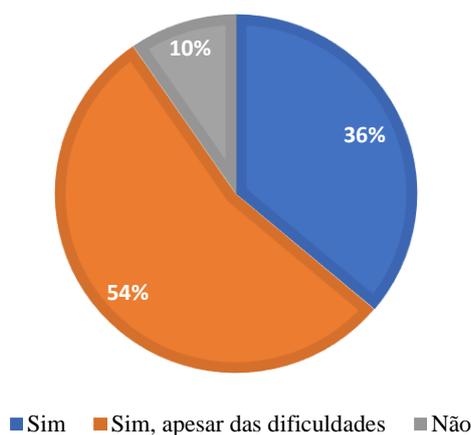


Gráfico nº 8 – Segurança para exercer a prática docente

Na entrevista de D.B., podemos perceber como é iniciar uma carreira docente para uma egressa da modalidade normal em uma escola privada e quais são as maiores dificuldades encontradas por elas:

Thiago: Você quando estava lecionando na escola, se sentiu preparada pelo Júlia?

DB: Quando eu comecei a trabalhar lá, acho que a gente sempre tem aquele frio na barriga, né, porque a gente nunca esteve numa sala de aula. Por mais que a gente faz os estágios não é a gente que está ali em si, a gente tem a professora, então a gente se baseia. Então, no meu primeiro dia de aula eu fiquei bem tipo apreensiva, que eu falo assim, nossa, o que vou fazer com essas crianças e nem eram muitas. A minha turma tinha 09 alunos, mas eu falava assim o que eu vou fazer com elas, eu me senti presa, o que segurou foi o plano de aula porque eu sabia como fazer, né, e como executar. [...]

Thiago: O que você achou mais difícil na escola?

DB: O que eu achei mais difícil foi lhe dar com as crianças em si e com os pais.

Thiago: Você pode desenvolver isso aí, explicar melhor?

DB: As crianças, criança é criança então a gente consegue levar. Se a gente der uma bala para elas estão superfelizes, mas a minha turma ela era de quatro anos, então as crianças são bem espertas já nessa idade e quando eu entrei elas falaram assim: - Nossa, é parece a minha irmã! Eu fique assim olhando para a cara delas, não, eu sou a professora de vocês. Mas, eu consegui passar por cima, consegui mudar mais a cabeça delas, né? [...] Com os pais eles tiveram aquele impacto na reunião, né, que eles falaram assim: - Quantos anos ela tem? E na época eu tinha acabado de fazer 18 [...] Então, falei se for questão disso, responsabilidade eu tenho, então aquilo ali foi assegurando mais eles. E depois de um mês que eles viram que realmente as crianças estavam aprendendo, eles pensaram assim, nossa não está numa recreação, não vão parar a escola, né, depois que eles viram que realmente as crianças estavam aprendendo, aí eles ficaram mais seguros. Eles passaram a me elogiar: - Oh você é nova, mas a gente tinha outra visão porque pessoas novas assim como você não é tão

responsável, não pensa em ser alguma coisa e tal. Aí foi passando o tempo e eles foram se assegurando. Aí foi me dando também mais segurança porque eu ficava mais apreensiva por conta deles, né? Porque eu virei aí, será que eles vão tirar as crianças por eu sou nova? Sempre tinha aquele medo, sempre aquele receio.

Thiago: A pressão da diretora, a única preocupação dela era essa, né? Que ninguém sáisse. E você se sentia responsável por isso.

DB: Exatamente.

O nervosismo descrito por D.B. ao entrar em sala de aula na condição de professora pela primeira vez é muito comum e até esperado. O que nos chamou a atenção foi a pressão e a responsabilização que a direção da escola impôs sobre a jovem professora, a culpando por uma eventual saída de algum aluno da escola.

O centro de nossa investigação na pesquisa empírica foi saber onde se encontram as jovens professoras e professores do ponto de vista do mundo do trabalho, para que pudéssemos traçar nossas primeiras conclusões a respeito da função da modalidade normal hoje partindo do estudo de caso de CEJK.



Gráfico nº 9 – Ocupação atual

A porcentagem de 23% de egressas(os) do CEJK empregadas(os) como docentes nos parece modesta para uma escola voltada para inserção imediata no mundo do trabalho. Não temos aqui um parâmetro de comparação com escolas técnicas de nível médio que oferecem formação em outras áreas, como por exemplo, informática, segurança do trabalho, telecomunicações etc. Tampouco sabemos se seria correto fazer essa comparação em termos

metodológicos, porque existem variáveis econômicas que podem fazer um setor abrir ou fechar vagas de trabalho de acordo com a conjuntura. Em termos objetivos são menos de ¼ das (os) jovens que ali se formam ao longo de três anos em um ensino de tempo integral, com uma grade curricular voltada para o mundo do trabalho (e não para o Enem).

Ressaltamos também os 14% de docentes que trabalham nas escolas, mas não na condição de professores, mas sim deslocados de sua função para a qual foram preparadas (os), ocupando postos de trabalhos menos valorizados e de menor remuneração, como por exemplo, os chamados “professores auxiliares” ou até mesmo como eternos estagiários. O capital chama habilmente essa precarização de “flexibilização”, preparando principalmente a juventude para suportar esse tipo de manobra, que tem como única finalidade incrementar a extração de mais valia e educar o proletariado no sentido de naturalizar e tratar como inevitável essas condições de trabalho. Portanto, verificamos que por trás de uma aparente improdutividade do Júlia em formar docentes que exerçam de fato a profissão para qual foram preparados, existe a funcionalidade em alinhar uma força de trabalho que ocupará os piores postos de trabalho, receberá os piores salários e muitas vezes será deslocada de função em nome da “flexibilidade”. Ou seja, a inserção destas (es) jovens professoras (es) no mundo do trabalho ocorre de forma periférica, porém, não secundária, para reprodução do capital.

O quantitativo de desempregados exposto no gráfico acima (25%) se aproxima do índice nacional de jovens entre 18 e 24 anos que estão nesta condição. Como já foi mencionado nesta dissertação com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2020), são 29,8% de jovens desempregados nesta faixa etária.

Entre os que trabalham por conta própria, encontramos na entrevista da professora D.B. um depoimento *sui generis*. Depois de uma experiência de aguda exploração, precarização e responsabilização em uma escola privada na qual foi estagiária e depois professora, ela decidiu se demitir a montar uma espécie de escola (informal) em sua própria casa, onde dá aula de reforço.

Por isso que hoje em dia eu trabalho por conta própria e eu acho isso uma maravilha porque eu tenho 20 alunos e eu tenho praticamente uma classe. Eu tenho 4 turmas, como eu consigo dividir. Eu tenho 20 crianças que literalmente, é 20 cabeças diferentes, e lidar com eles todos os dias, eu fico assim, eu acho que uma hora eu vou enlouquecer, mas eu aprendo mais com eles. (D.B.)

Por último, um elemento que vale a pena ser destacado, que se fez presente tanto no formulário quanto nas entrevistas, foi o orgulho das (os) formadas (os) de terem concluído o curso de formação de professores no CEJK. O sentimento de pertencimento a esta instituição é real e pulsa no dia a dia do colégio. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas durante os

três anos e um índice que consideramos baixo de egressas (os) que exercem a prática docente, 92,5% consideram que foi um acerto ter se formado no CEJK.



Gráfico nº 10 – CEJK na trajetória de vida das (os) egressas (os)

Mesmo entre aquelas que não seguiram a carreira docente, há um vigoroso reconhecimento da importância de ter estudado no Júlia Kubitschek, como ficou demonstrado na entrevista de J.V. (21 anos):

Thiago: Para você foi importante ter estudado lá?

JV: Muito, mudou muito a minha vida, no âmbito social, no âmbito pessoal, vivi experiências que eu nunca tinha passado, saí da minha zona de conforto totalmente. Eu vim de colégio particular, onde era diferente, tinha outra comodidade e no Júlia eu vi o que era a vida. Pegar ônibus, ficar estudando até tarde, bem puxado o integral, mas acho que eu fiz com êxito a minha trajetória no Júlia, me identifiquei bastante e, assim, eu agradeço muito por todas as experiências que eu tive lá, pelos professores. Foi super importante a minha formação lá e até hoje porque eu não sabia que o que eu estudei eu poderia até usar no meu trabalho, na minha faculdade.

Deixamos para o final do formulário uma pergunta dissertativa para que as (os) egressas (os) pudessem discorrer mais livremente sobre a importância do CEJK em suas trajetórias de vida e obtivemos respostas semelhantes à exposta acima. Entre elas, elegemos uma para fechar esse capítulo:

Como você avalia sua trajetória de vida após ter se formado no CEJK?

O CEJK me ajudou a ter certeza do que quero para minha vida, em amplos aspectos. Graças a ele tenho o posicionamento político de hoje e objetivos de crescer academicamente. Estudar no CEJK foi, e sempre será, uma das melhores escolhas

que já fiz. Guardo ótimas lembranças da época como aluno. Quem sabe um dia eu retorno, mas como professor. (W.N., 21 anos)

A seguir, nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a dissertação fazendo um resgate da trajetória da escola normal no Brasil, partindo da influência da Revolução Francesa (1789-1799) e dos ideais iluministas que chegaram em nosso país. A escola normal foi parte integrante da consolidação do poder burguês na Europa e no mundo, cumprindo um papel fundamental na superação dos resquícios feudais e do Estado Absolutista, e na afirmação de um novo projeto histórico. No Brasil, forjou-se um novo modelo de acumulação a partir de uma política de extermínio dos povos originários e de escravização de pessoas sequestradas do continente africano, juntamente com uma dominação ideológica e religiosa, a partir das missões jesuíticas da Igreja Católica. As primeiras escolas normais no século XIX foram erguidas sob esta influência e reproduzem até os dias de hoje uma ideologia de que as professoras são missionárias portadoras de um “dom” especial.

Desenvolvemos resumidamente a trajetória histórica da escola normal, destacando: a fundação da primeira instituição desta natureza em 1835, na cidade de Niterói; a fragilidade e a intermitência deste projeto, que conviveu com aberturas de escolas que não se sustentavam por muito tempo; a histórica omissão dos sucessivos governos centrais no impulsionamento da formação de professores e o papel protagonistas das províncias e dos estados; a situação de pauperismo dos professores com seus baixíssimos salários, marca registrada desde o século XIX; a dualidade entre o ensino de formação geral e formação profissional, lembrada por Saviani (2009), que se mantém viva até os dias de hoje; a criação da primeira escola normal pública da Corte em 1880; o dinamismo econômico de São Paulo, que permitiu que o estado se colocasse na vanguarda da modernização da escola normal nas décadas 1920 e 1930, bem como a influência escolanovista neste período; a perda de autonomia das instituições em questão durante o Estado Novo (1937-1946); a imposição de um padrão tecnicista a partir dos acordos MEC/USAID nas décadas 1950 e 1960, que veio a se consolidar a partir do golpe empresarial-militar em 1964; a redemocratização do país e a localização periférica da modalidade normal na LDB de 1996; e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estipulou como meta que todos os professores da educação básica deveriam ter formação de nível superior, excluindo desta maneira a possibilidade das egressas das escolas normais de lecionarem para a educação infantil e para os primeiros anos do fundamental.

No capítulo 2, organizamos dados referentes à profissão e ao trabalho docente na educação básica, incluindo um estudo inicial a respeito da jornada de trabalho; trouxemos a visão e os planos do Banco Mundial para referida categoria em toda América Latina e Caribe;

analisamos a precarização dos professores à luz da “uberização” da economia e seu enquadramento no novo regime de acumulação capitalista denominado de Toyotismo.

Nos debruçamos sobre o Censo da Educação Básica de 2019, que apontou que somos 2,2 milhões de professores, distribuídos na educação infantil, no ensino fundamental (que concentra aproximadamente 62%) e no nível médio. Os profissionais com nível superior são maioria em todas as etapas de ensino, destacando-se um considerável crescimento de 13,2% entre os anos de 2015 e 2019, entre os docentes que atuam na educação infantil. Neste mesmo período destaca-se também o crescimento daqueles que obtiveram algum tipo de pós-graduação: em 2015 eram aproximadamente 32% e ao final de 2019 já somavam 41%. Esses dados são fundamentais para compreendermos a localização da modalidade normal de nível médio, cada vez mais espremida do ponto de vista legislativo e questionada em sua função social.

Ressaltamos também, apoiados nos dados de Carvalho (2018), que as mulheres representam 81% da categoria e se concentram na educação infantil e no ensino fundamental. Na medida em que se avança para o ensino médio e para o nível superior, ocorre um equilíbrio entre homens e mulheres. Quarenta e dois por cento se declaram brancas(os) e a média etária orbita entre 30 e 49 anos.

No que se refere a jornada de trabalho, constatamos que não há uma uniformidade na categoria. O que prima é a fragmentação e dispersão de profissionais com diversas cargas horárias e diferentes regimes de trabalho, o que dificulta uma reivindicação mais bem definida. Diante dos baixíssimos salários, a categoria docente prolongou sua jornada para garantir sua subsistência, fazendo refletir esse direito na Constituição de 1988, que permitiu o acúmulo de cargos, diferente de outras categorias.

O expressivo contingente de professores e professoras no América Latina e Caribe, como também sua importância para formação da força do trabalho, fez o Banco Mundial se debruçar sobre a categoria e traçar um conjunto de planos e metas com o objetivo de atender às demandas do capital. Neste sentido, a instituição financeira pretende adquirir um maior controle sobre os docentes, eliminando o “tempo morto” em sala de aula e maximizando o tempo de instrução direta. O apostilamento do ensino e o uso da Tecnologia da Informação cumpririam a função de proporcionar maior produtividade e ao mesmo tempo minimizar a criatividade e a autonomia didático-pedagógica dos professores.

Relembramos a precarização da categoria docente, submetida a condições de trabalho cada vez mais desfavoráveis e a inauguração de regimes laborais até então pouco conhecidos

na educação. Estamos nos referindo aos professores temporários, sem vínculos empregatícios ou qualquer direito que lhes assegure uma maior estabilidade. Até mesmo entre os concursados, a estabilidade é questionada pelo capital, que defende abertamente através de suas instituições, entre elas o Banco Mundial, a sua eliminação.

Analisamos a crise do Fordismo na década 1970, que deu lugar ao Toyotismo, inaugurando um novo regime de acumulação capitalista, onde prima a chamada “flexibilidade”. O capital busca forjar um professor que seja apenas um mediador e desenvolva em seus alunos as habilidades e competências requeridas pelo capital. Estamos diante de um “precariado professoral”, conceito desenvolvido por Vânia Cardoso da Motta e Amanda Moreira da Silva. Trata-se de um processo de ampliação da alienação da prática docente e de um esvaziamento da autonomia do professor, que se vê submerso em doenças psíquicas e psiquiátricas em decorrência do exercício de sua atividade laboral.

Buscamos responder inquietações que cercam os cursos de formação de professores de nível médio nos dias de hoje e localizá-los no marco do regime de acumulação flexível do capital. Somos conscientes dos limites do nosso trabalho para responder questões dessa magnitude, mas pensamos que tivemos êxito em satisfazer os objetivos que nos propusemos no início de nossa empreitada: investigar o destino profissional das (os) egressas (os) do Colégio Estadual Júlia Kubitschek. Conseguimos contato através do formulário eletrônico com 133 jovens que ali se formaram entre a segunda metade da década 1990 e 2020 e entrevistamos cinco delas.

Entre as escolas normalistas vinculadas à SEEDUC RJ, elegemos o Colégio Estadual Júlia Kubitschek, onde lecionamos há 10 anos, para iniciar um estudo a respeito da função da modalidade normal e sua validade (ou não) nos dias de hoje. Em seguida, partimos para nosso trabalho de campo, que em tempos de pandemia, se concretizou através da internet.

O resultado que obtivemos no questionário e os depoimentos colhidos nas entrevistas, confirmaram a nossa hipótese que parte expressiva das (os) formadas (os) no CEJK não exercem a profissão para a qual foram preparadas (os) ao longo de três anos por motivos diversos. Aproximadamente 77% não praticaram a docência após a conclusão do curso, o que nos parece algo significativo e levanta questionamento sobre a funcionalidade da escola normal. No entanto, devemos ter cautela, porque nos restringimos ao CEJK e não podemos nos olvidar dos demais quatro colégios estaduais desta mesma modalidade (Carmela Dutra, Sarah Kubitschek, Ignácio Azevedo do Amaral e Heitor Lira), que merecem ser investigados em uma próxima pesquisa.

Apesar de pressionada pela legislação, tanto pela LDBEN/96, quanto pelo PNE (2014-2024), a modalidade segue existindo, mesmo diante de sua pouca efetividade de formar docentes que lecionem para educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, por conta de uma possível inviabilidade de garantir uma formação superior para todas as professoras e professores nos próximos anos, os legisladores fizeram uma nova redação para o artigo 62 da atual Lei de Diretrizes e Bases (através da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), resguardando assim a formação mínima em nível normal para os anos iniciais do fundamental. Vale lembrar, que se trata de uma profissão altamente desvalorizada, pouco atrativa, como podemos constatar nas entrevistas. Então, caso as (os) professoras (es) oriundas (os) da escola normal fossem impedidas de lecionar por conta de sua formação de nível médio, poderia se abrir uma crise para repor a perda dessa força de trabalho.

Há um outro aspecto que não foi objeto de nossa investigação, mas que emergiu com força em nosso contato com as (os) jovens egressas (os), que foi a identidade, o sentimento de pertencimento e o orgulho delas (es) de terem se formado no CEJK. Noventa e dois por cento responderam no questionário que foi um acerto em suas trajetórias de vida terem concluído seus estudos no Júlia. Esse número contrasta com os somente 23% que se tornaram professoras (es) de fato depois de formadas (os). Essa contradição não pode ser ignorada. Quem trabalha no CEJK, sabe que se trata de uma escola viva, herdeira de uma tradição do passado e atendida no tempo presente. O cerco que se fecha sobre as escolas normais, não parece ameaçar o futuro da instituição.

A conclusão que chegamos, apoiados principalmente nas elaborações da obra *A produtividade da escola improdutiva* (1989) de Gaudêncio Frigotto, é que o Júlia Kubitschek, mesmo sem cumprir grosso modo sua função de formar profissionais que exerçam a prática docente somente com o diploma da modalidade normal, tem um papel importante na manutenção da formação de professoras e professores, que ocupam uma posição periférica no mundo do trabalho, seja ela na área da educação ou não. Isto é, a improdutividade (aos olhos do capital) do CEJK tem seu lugar reservado na formação da força de trabalho, o que explica sua crise crônica sem data para acabar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABILIO, Ludmila Costhek. Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, vol. 18, n. 3, p. 3, 7 e 9, nov., 2019.

ALGEBAILLE, Eveline. A formação dos trabalhadores na escola: onde está o centro da disputa? **Revista Trabalho Necessário**, vol. 14, n. 25, p. 53, 54, 56 e 67, dez., 2016.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. 1. ed. Bauru: Projeto Editorial Práxis, p. 200, 2013.

ALVES, Giovanni. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica. *In: Blog da Boitempo*. São Paulo, 21 set. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ANDRADE, Maria Carolina Pires. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro**. 2020. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 308, 2020.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 341 e 342, mai., 2004.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. E-book Kindle.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, vol. 52, n. 38, p. 65, 67 e 68, ago., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Senado Notícias. Agência Senado, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação Em Questão**, vol. 55, n. 45, p. 142, set., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, p. 19, 2012.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm). Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação 2014-2024. Brasília, DF: p. 275, 2015.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3554.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm). Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Básica 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: p. 47 e 48, 2020.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, p. 456, 551, 554, 557, 559, 560 e 561, set., 2011.

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington: Grupo Banco Mundial, p. 12, 17, 42 e 43, 2014.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: p. 16 e 41, 2018.

CARVALHO, Ruy de Quadros; SCHMITZ, Hubert. O fordismo está vivo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 27, p. 150, jul. 1990.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade*. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 40, p. 5-9, 2019.

DRUCK, Graça; DUTRA, Renata; SILVA, Selma Cristina. A contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra. **Caderno CRH**, Salvador, vol. 32, n. 86, p. 337, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 179, 181 e 193, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312657610\\_Professora\\_a\\_profissao\\_que\\_pode\\_mudar\\_um\\_pais](https://www.researchgate.net/publication/312657610_Professora_a_profissao_que_pode_mudar_um_pais). Acesso em: 17 mai. 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e Marxismo**, vol. 5, n. 8, p. 56 e 57, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio

(Org.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, p. 63-71, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, p. 16, 17, 34, 195, 196, 2018.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 27, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 2 de junho de 2021.

IANNI, Octavio. **Karl Marx**. São Paulo: Ática, p. 159-164, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf). Acesso em: 10 abr., 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua – séries históricas*. 2017. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 10 abr., 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 19, 1985.

LIMA, Fábio Souza Correa. **O ensino normal público carioca (1920 – 1970): das tensões políticas na criação das instituições à produção das diferentes identidades de suas alunas**. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 44, 95, 121, 188, 189, 203 e 354, 2017.

LIMA, Jacob Carlos; BRIDI, Maria Aparecida. Trabalho digital e emprego: a reforma trabalhista e o aprofundamento da precariedade. **Caderno CRH**, Salvador, vol. 32, n. 86, p.325 e 337, 2019.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, vol. 9, n. 35, p. 175 e 176, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>. Acesso em: 20 out. 2020.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política**. In: Para a crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, p. 259-260, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, p. 48-50, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, p. 204, 205, 871, 875, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social**. Brasília, v. 20, n. 43, p. 322, 2018. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/18862](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862). Acesso em: 2 mai. 2021.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/?lang=pt>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

EVANGELISTA, Olinda *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, p. 63, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol.14, n. 40, p. 148, 2009.

SEKI, Allan Kenji *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, vol. 12, n. 3, p. 942, 944 e 945, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 89, 92, 94, 104 e 107, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297>. Acesso em: 10 fev., 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 100 e 101, 2002.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, vol. 44, n. 3, p. 3 e 10, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em: 14 jul. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 69 e 78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2021.

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO

### 1. E-mail \*

---

#### Declaração de Consentimento e Assinatura

Nesta seção, você vai decidir se consente a sua participação no estudo. Em caso positivo, preencha os campos de identificação a seguir e prossiga para as próximas seções para responder ao questionário.

### 2. Termos de Consentimentos

*Marque todas que se aplicam.*

- Aceito os termos de consentimento  
 Não aceito os termos de consentimento

#### Formulário

### 3. Nome: \*

---

4. Idade: \*

---

5. Ano de conclusão do curso de formação de professores no CEJK: \*

---

6. Ingressou no CEJK por que desejava ser professora/professor? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

7. No ano seguinte de sua formatura no CEJK, você procurou emprego? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

8. Caso tenha assinalado "sim" na pergunta anterior, responda: conseguiu emprego como professora/professor?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

9. Caso tenha respondido "sim" na pergunta anterior, responda: por quanto tempo procurou emprego até consegui-lo?

---

10. Caso tenha conseguido emprego como professora/professor, responda: conseguiu emprego em qual instituição?

*Marcar apenas uma oval.*

- Pública  
 Privada

11. Caso você esteja exercendo a profissão de professora/professor, responda: você se sentiu preparada(o) para exercer a profissão depois de concluir o CEJK?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Sim, apesar das dificuldades  
 Não

12. No momento atual você está: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Empregada(o) como professora/professor  
 Empregada(o) em uma escola, mas não como professora/professor  
 Empregada(o), mas não atuo na área da educação  
 Desempregada/desempregado  
 Trabalho por conta própria ou tenho meu próprio negócio

13. Você está cursando ou já concluiu o ensino superior? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

14. Caso tenha assinalado "sim" na pergunta anterior, responda: Qual curso?

---

15. Hoje você considera que foi um acerto em sua trajetória de vida ter se formado no CEJK? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Indiferente
- Não sei responder

16. Como você avalia sua trajetória de vida após ter se formado no CEJK?

---

---

---

---

---

**ANEXO B – ESTRUTURA DA ENTREVISTA**

- a) Por que você ingressou no CEJK?
- b) Me conta sobre sua trajetória. Depois de formada você buscou fazer o que? Procurou emprego como professora? Por quanto tempo?
- c) Neste momento você tem atividade profissional? Qual?
- d) Você exerceu ou está exercendo a prática docente? Se sim, como foi sua experiência em sala de aula? Se sentiu preparada? Quais foram suas maiores dificuldades?
- e) Tentou ingresso no ensino superior? Para qual curso?
- f) Como você avalia sua experiência de vida no CEJK? Foi importante para você ter estudado e se formado lá?
- g) Para você o que significa ser professora?