

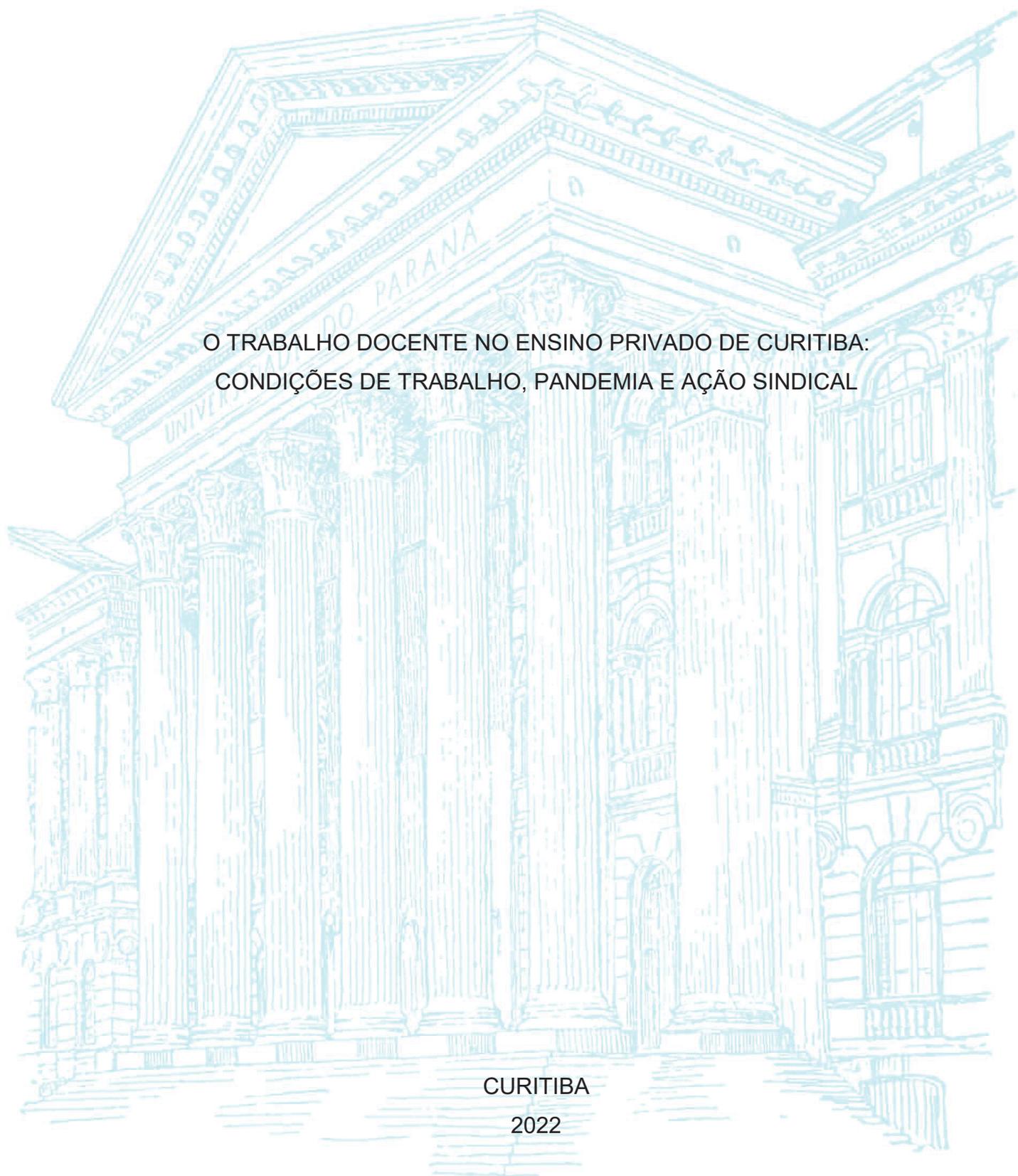
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HECTOR RIBEIRO MOLINA

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PRIVADO DE CURITIBA:
CONDIÇÕES DE TRABALHO, PANDEMIA E AÇÃO SINDICAL

CURITIBA

2022



HECTOR RIBERO MOLINA

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PRIVADO EM CURITIBA:
CONDIÇÕES DE TRABALHO, PANDEMIA E AÇÃO SINDICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Bridi

Coorientador: Prof. Dr. Márcio Moneta

CURITIBA – PARANÁ

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Molina, Hector Ribeiro

**O trabalho docente no ensino privado em Curitiba :
condições de trabalho, pandemia e ação sindical. /
Hector Ribeiro Molina. – Curitiba, 2022.**

1 recurso on-line : PDF.

**Mestrado (Dissertação em Sociologia) –
Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Bridi.

Coorientador: Prof. Dr. Márcio Moneta.

1. Professores – Escolas particulares - Ambiente de trabalho.

2. Professores - Sindicatos. 3. COVID-19, Pandemia de, 2020-.

**I. Bridi, Maria Aparecida da Cruz, 1964-. II. Moneta, Márcio de Aguiar
Vasconcelos, 1973-. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de
Pós-Graduação em Sociologia. IV. Título.**

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **HECTOR RIBEIRO MOLINA** intitulada: **O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PRIVADO EM CURITIBA: Condições de trabalho, pandemia e ação sindical**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA APARECIDA DA CRUZ BRIDI, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Junho de 2022.

Assinatura Eletrônica

29/06/2022 21:08:14.0

MARIA APARECIDA DA CRUZ BRIDI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/07/2022 17:43:00.0

MARIANA BETTEGA BRAUNERT
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/06/2022 17:22:56.0

KELEN APARECIDA DA SILVA BERNARDO
Avaliador Interno Pós-Doc (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/06/2022 18:42:48.0

MARCIO DE AGUIAR VASCONCELOS MONETA
Coorientador(a) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

A José Vinícius Maciel, nosso Zé, que em 2017 encarnou o único problema filosófico verdadeiramente sério, como defendeu Albert Camus. Zé teria sido um professor inigualável e sua memória fortalece, todos os dias, nossa luta por uma sociedade em que se possa viver com vontade de viver.

A Juju, minha pequena irmã, e a Haihai, minha sobrinha, porque nelas vejo a síntese do que é o amor pelo ser humano e o amor pela educação. Nelas vejo todos os meus alunos e, em cada abraço, essa multidão de pequenos me reconstrói.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Juliana, e à minha irmã, Amanda, que fariam qualquer coisa para me ver feliz e me apoiaram incondicionalmente desde o primeiro dia em que decidi ser professor. Ao Sandro, que as apoia e é um companheiro abnegado.

Aos amigos e camaradas do presente e do passado. Ao João, Pontes e Albernaz, por compreenderem minhas ausências, há mais de uma década, em razão do trabalho e dos estudos. Aos yadas Gabi, Arthur e Rodrigo, por me ensinarem que é possível fazer amigos depois de velho. Ao Bernardo, por me inspirar e me incentivar todo o tempo. À Su, que acompanhou o início de quase tudo que é importante para mim e que hoje compartilha o mesmo entusiasmo com a educação.

A todos os meus alunos e alunas, que já me salvaram incontáveis vezes e que me permitem ser parte de suas vidas e, em breve, de suas lembranças. A todos os meus colegas das escolas, sobretudo aos professores, professoras e funcionários de limpeza e manutenção, com os quais compartilho a maioria dos meus dias.

À professora e orientadora Maria Aparecida Bridi e ao professor e orientador Márcio Moneta, por toda a ajuda e, principalmente, pelo carinho e compreensão no processo de orientar um mestrando que trabalha. A sociologia do trabalho passa também por isso. Às professoras componentes da banca, Mariana Braunert e Kelem Bernardo, por serem profundamente compreensivas sem deixar de lado a tarefa da crítica científica.

Considerem, garotos,
esta língua roída pelo câncer:
sou professor em um colégio obscuro
perdi a voz dando aulas. [...]
E que dizem deste nariz podre
pela cal do giz degradante?
No entanto, eu fui assim como vocês, jovem,
cheio de belos ideais,
soava como cobre se fundindo
e limando as caras do diamante:
aqui me têm hoje
de trás desta mesona desconfortável
embrutecido pela ladainha
das quinhentas horas semanais.

Nicanor Parra

RESUMO

O trabalho docente e a ação sindical no ensino básico privado são objetos ainda parcamente enfocados em pesquisas no campo da sociologia do trabalho. Nesse sentido, essa pesquisa se insere no conjunto de tentativas de delinear mais claramente os principais elementos desse contexto, articulando informações e dados de escala nacional ao enfoque da realidade de Curitiba e região. Desenvolvemos, nesta pesquisa, análises relacionadas às condições do trabalho docente no ensino básico privado em suas configurações e tendências perceptíveis nos últimos anos, discutindo aspectos do possível processo de precarização do trabalho entre docentes dessa esfera. Para além disso, a eclosão da pandemia da Covid-19 representou inflexões importantes nessas dinâmicas, no sentido de aprofundar mecanismos de intensificação do trabalho entre professores e professoras, tema também abordado pela pesquisa. Por fim, realizamos uma análise da ação sindical docente no ensino básico privado de Curitiba, enfocando as atividades do Sindicato dos Professores do Paraná (SINPROPAR), representação da categoria, e do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Estado do Paraná (SINEPE), representação patronal da categoria. A pesquisa articulou informações obtidas a partir de um questionário aplicado a professores e professoras de Curitiba e região a dados oriundos do banco da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), vinculada ao Ministério da Economia, e a pesquisas quantitativas e qualitativas realizadas por outros pesquisadores.

Palavras-chaves: Trabalho docente na rede privada; Condições do trabalho docente; Trabalho docente na pandemia; Sindicalismo docente.

ABSTRACT

Teaching work and union action in private basic education are objects that are still poorly focused on research in the field of sociology of work. In this sense, this research is part of the set of attempts to delineate more clearly the main elements of this context, articulating information and data on a national scale to focus on the reality of Curitiba and surroundings. In this research, we developed analysis related to the conditions of teaching work in private basic education in its settings and perceptible trends in recent years, discussing aspects of the possible process of work precariousness among teachers in this sphere. In addition, the outbreak of the Covid-19 pandemic had great inflections in these dynamics, in the sense of deepening mechanisms of intensification of work among teachers and professors, a topic also addressed by this research. Finally, we carried out an analysis of the teaching union action in private elementary education in Curitiba, focusing on the activities of the Paraná Teachers Union (SINPROPAR), representing the category, and the Union of Private Establishments of the State of Paraná (SINEPE), employer representation of the category. The research articulated information gotten from a questionnaire applied to teachers in Curitiba and the surroundings with data from the Annual Social Information Report (RAIS), linked to the Ministry of Economy, and quantitative and qualitative research carried out by other researchers.

Keywords: Teaching work in the private network; Teaching work conditions; Teaching work in the pandemic; Teacher unions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com a natureza Jurídica do empregador.....	p.42
Tabela 2 – Respondentes com relação à idade	p.42
Tabela 3 – Respondentes com relação ao sexo	p.43
Tabela 4 – Respondentes com relação ao segmento em que lecionam ..	p.43
Tabela 5 – Respondentes com relação à disciplina que lecionam	p.44
Tabela 6 – Trabalho na rede pública e na rede privada	p.45
Tabela 7 – Respondentes com relação ao número de escolas em que dão aula	p.46
Tabela 8 – Motivos para dar aula em mais de uma escola.....	p.47
Tabela 9 – Respondentes com relação ao número de turmas em que lecionam	p.49
Tabela 10 – Respondentes com relação ao tipo de contrato.....	p.50
Tabela 11 – Respondentes com relação à remuneração com o trabalho das escolas	p.51
Tabela 12 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com Raça/Cor e Média Salarial – Brasil (2008,2013,2018)	p.52
Tabela 13 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com a Média de Horas Contratuais Semanais por Sexo – Brasil (2008, 2013, 2018)	p.52
Tabela 14 – Média de horas semanais por ano e sexo – Curitiba (2008, 2013 e 2018)	p.53
Tabela 15 – Média salarial por raça/cor e sexo X ano – Brasil (2008, 2013, 2018)	p.54
Tabela 16 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com segmento de ensino e sexo – Brasil (2018)	p.55

Tabela 17 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com segmento de ensino e média salarial	p.55
Tabela 18 – Respondentes com relação a como consideram a carga de trabalho durante a pandemia	p.63
Tabela 19 – Respondentes com relação ao local de onde transmitem as aulas	p.65
Tabela 20 – Respondentes com relação a como consideram o apoio das instituições no período de aulas remotas	p.67
Tabela 21 – Respondentes com relação às visões sobre o período de aulas remotas e a saúde mental	p.71
Tabela 22 – Respondentes com relação aos sindicatos que conhecem....	p.90
Tabela 23 – Respondentes com relação à participação/recordação de atividades/ações realizadas pelo SINEPE nos últimos 5 anos	p.92
Tabela 24 – Respondentes com relação à participação/recordação de atividades/ações realizadas pelo SINPROPAR nos últimos 5 anos	p.92
Tabela 25 – Respondentes com relação à visão sobre possíveis ações/informações importantes aos professores realizadas pelo SINPROPAR no período de suspensão das aulas	p.93
Tabela 26 – Respondentes sobre a atuação do SINPROPAR com relação à categoria que representa	p.94
Tabela 27 – Respondentes com relação ao papel que os sindicatos devem cumprir	p.95

LISTA DE SIGLAS

APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução de Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCT – Convenção Coletiva de Trabalho

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DSR – Descanso Semanal Remunerado

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

GETs/UFPR – Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade – Universidade Federal do Paraná

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MEI – Microempreendedor Individual

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

REMIR – Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista

SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná

SINPES – Sindicato dos Professores de Ensino Superior

SINPRO-BA – Sindicato dos Professores no Estado da Bahia

SINPRO-Caxias – Sindicato dos Professores de Caxias do Sul

SINPRO-Noroeste – Sindicato dos Professores de Ijuí

SINPRO-RS – Sindicato dos Professores no Estado do Rio Grande do Sul

SINPROPAR – Sindicato dos Professores no Estado do Paraná

SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – Dimensões do trabalho docente no ensino privado	29
1.1 – Precarização do trabalho no ensino privado	30
1.2 – Elementos do trabalho docente no ensino privado em Curitiba e região	39
CAPÍTULO 2 – Trabalho docente e pandemia no ensino básico privado	57
2.1 – Alterações do trabalho docente na pandemia e o aprofundamento de tendências já existentes.....	58
CAPÍTULO 3 – Elementos para o estudo do sindicalismo docente em esfera particular e o caso curitibano	73
3.1 – Sindicatos sem história? A ausência de informações sobre o SINPROPAR e o SINEPE/PR.....	85
3.2 – As visões de professores e professoras de Curitiba e região sobre as ações sindicais da categoria	89
3.3 – No rastro da ação sindical: registros de atividades e convenções coletivas de trabalho firmadas entre SINPROPAR e SINEPE-PR.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
APÊNDICE	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

INTRODUÇÃO

“Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido” (SANTOS, 2000). Essa é a frase de abertura escolhida pelo geógrafo Milton Santos a um de seus livros, publicado pela primeira vez em 2000. Duas décadas depois, não nos parece plausível afirmar algo muito diferente. Muito embora a produção de conhecimento tenha atingido níveis verdadeiramente relevantes, vivenciamos o avanço dos discursos anticientíficos, dos revisionismos históricos mais surpreendentes e dos chamados “negacionismos”, que demonstram ser barreiras tenazes contra as múltiplas lutas orientadas pelo ideal de igualdade social.

As ciências sociais, nesse contexto, devem reafirmar sua posição como um esporte de combate, tal como propôs Pierre Bourdieu (CARLES, 2001). Isso significa não tanto atuar para que o mundo não seja confuso – o que parece ser algo para além das possibilidades da produção intelectual –, mas sim para que ele seja menos confusamente percebido. O rigor metodológico e a solidez teórica, nesse sentido, reposicionam-se como caminhos sem atalhos, porém necessários para organizar e sistematizar as leituras sobre o mundo social, ou, para utilizar a expressão de Giovanni Arrighi e Beverly Silver, dissipar essa “névoa global” sob a qual vivemos (ARRIGHI E SILVER, 2001).

Para isso é preciso delimitar, contudo, o escopo de uma análise realizada em um breve ciclo de pesquisa vinculado à produção de uma dissertação de mestrado. Colocamo-nos o desafio de investigar aspectos do trabalho docente em esfera particular, especificamente no ensino básico, e a relação dos professores com as representações sindicais de Curitiba e região. Esse objeto geral demanda a articulação entre elementos empíricos e teóricos, os quais buscaremos explicitar ao longo do texto. De saída, a questão ampla e incontornável se coloca do seguinte modo, à guisa de contextualização introdutória: quais são os traços gerais da organização do campo educacional na sociedade capitalista atualmente? Esses breves apontamentos são necessários para que possamos explicitar os debates de fundo que nortearam as minhas inquietações iniciais e que, ao longo do processo de realização do mestrado, transformaram-se em um percurso de pesquisa.

Tais inquietações são também produtos das contradições com as quais tive contato em minha prática profissional como professor inserido no contexto do ensino básico privado na cidade de Curitiba. Meu ingresso como professor de história no ensino básico se deu na condição de professor substituto em uma escola, em 2017, no ano em que eu concluiria a graduação. Sabendo das dificuldades de inserção como professor, uma vez que o contato com colegas já formados indicava um número baixíssimo de licenciados que conseguiam posições em escolas, assumi 10 turmas de Ensino Fundamental e Médio enquanto corria contra o tempo para finalizar a monografia de conclusão de curso. O último concurso para professores aberto pelo estado do Paraná havia sido realizado antes mesmo que eu ingressasse na graduação. A escola estava localizada na cidade de Piraquara, a pelo menos uma hora e meia de ônibus da minha casa. As três horas no transporte público diariamente e as outras consideráveis horas que passei planejando e preparando as aulas me fizeram entender rapidamente algumas dificuldades que eu ainda não havia encarado, embora já tivesse certa experiência dando aulas em cursinhos solidários e nos quatro anos como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A esse primeiro contato somaram-se alguns anos de sala de aula e a relação direta com uma infinidade de realidades pessoais de colegas professores e professoras e, por consequência, com uma noção mais ampliada das condições de trabalho da categoria à qual pertencço. Boa parte de minha formação política no movimento estudantil se deu a partir do debate educacional, o que significa que os aspectos práticos com os quais entrava em contato nesses momentos se articulavam a discussões teóricas que eu já havia realizado de alguma forma. Em outros casos, o cotidiano escolar me fazia refletir sobre elementos que contradiziam ou ao menos colocavam em cheque partes desse conhecimento teórico. Com isso, alguns questionamentos emergiam e, com eles, a compreensão da necessidade da realização de um percurso científico para respondê-los.

Dessa necessidade eminentemente pessoal-política, construí um projeto de pesquisa em sociologia que buscava, inicialmente, analisar aspectos do sindicalismo docente em esfera pública, enfocando as representações sindicais dessa esfera na

cidade. Isso porque tais sindicatos apareciam para um observador minimamente atento como sindicatos ativos e atuantes com relação à categoria que representavam. Investigar esses sindicatos e os impactos da Reforma Trabalhista sobre eles, por exemplo, parecia um caminho interessante, na medida em que a pesquisa sobre um contexto político dinâmico é bastante estimulante para um pesquisador.

Entretanto, as valiosas discussões coletivas das pesquisas em sociologia do trabalho me sugeriram uma inflexão importante nos caminhos da pesquisa, sem a qual aspectos relevantes de eventuais contribuições que eu possa ter oferecido com essa dissertação não seriam possíveis. Em virtude disso, passo a utilizar a primeira do plural, por expressar melhor a construção coletiva do espírito da pesquisa, embora as lacunas, ausências e fragilidades do resultado final sejam apenas de minha responsabilidade.

A mencionada inflexão se deu ao percebermos uma quantidade considerável de pesquisas sobre as ações sindicais docentes em esfera pública, inclusive de análises que enfocavam os sindicatos inicialmente arrolados para análise. Essas análises possuem qualidade e, de modo geral, também são reatualizadas constantemente, o que faz desse objeto de pesquisa em específico um objeto não esquecido ou negligenciado. Ao contrário disso, notamos uma sintomática ausência de análises que enfocassem os sindicatos docentes em esfera particular. Isso se dá de modo nacional, ao que percebemos, porém é ainda mais visível quando buscamos pesquisas nesse sentido relacionadas à realidade local de Curitiba e região. Um outro aspecto importante é dado ao observarmos que muitas pesquisas sobre o professorado da rede privada e ação sindical nesse contexto são realizadas com enfoque no Ensino Superior e não no Ensino Básico.

Partimos, então, para a construção de um caminho de pesquisa que possibilitasse a análise da ação sindical do Sindicato dos Professores no Estado do Paraná (SINPROPAR), órgão de representação sindical da categoria dos docentes no Paraná, e o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná (SINEPE), órgão de representação sindical patronal. Em um primeiro momento, pensávamos em orientar o trabalho de campo com análises obtidas a partir de entrevistas com as direções sindicais das duas representações, o que nos

permitiria vislumbrar aspectos estruturais dos sindicatos, suas orientações políticas, principais atividades, dificuldades e os impactos que pudessem ter sofrido nos últimos anos, sobretudo sob os marcos da Reforma Trabalhista.

Chegamos a buscar o contato de membros das duas direções. Com relação ao SINEPE, o contato foi direto e sem maiores dificuldades, on-line e pessoalmente. Isso não aconteceu, por outro lado, com o SINPROPAR. Os reiterados contatos por e-mail, redes sociais ou telefone não obtiveram qualquer resposta. Em duas ocasiões buscamos contato pessoalmente na sede do sindicato e em ambos os casos não fomos atendidos. Tal situação constituiu uma limitação real nas possibilidades de pesquisa e, ao mesmo tempo, sinalizou uma hipótese: se não havíamos conseguido contato de forma alguma, era possível que professores e professoras que necessitem das atividades do sindicato que os representa também possam ter dificuldades nesse sentido, o que demonstraria um aspecto importante da ação sindical na categoria. Isso nos fez perceber que, possivelmente, era necessário adotar uma outra estratégia em virtude da condição que se apresentava. Em vez de observar a ação sindical perspectivando as direções, seria possível e desejável pensá-la a partir das visões das chamadas “bases da categoria”, isto é, dos docentes.

Some-se a isso a eclosão da pandemia da Covid-19. A suspensão das atividades e as medidas restritivas – novidades àquela altura – contribuíram para a perda do contato orgânico que tínhamos com o SINEPE. As reuniões estariam comprometidas e os representantes com os quais tínhamos contato passaram a investir tempo e energia em atividades relacionadas a esse novo contexto. Para além disso, as relevantes alterações das condições de trabalho de professores e professoras em virtude da adoção da modalidade remota de ensino foram sentidas rapidamente.

Todos esses elementos (poucas pesquisas sobre condições de trabalho e ação sindical docente no ensino básico privado, impossibilidades reais de pesquisa enfocada nas direções sindicais e as consequências da pandemia para o professorado) formaram uma equação complicada. Para ela, propusemos, então, um conjunto de procedimentos que nos leva a uma dissertação que apresenta em muitos

momentos informações seminais, sobretudo no que diz respeito a Curitiba e região. Isso é importante não por presumir um eventual pioneirismo, mas sim por indicar que as possibilidades de contribuição dessa pesquisa não se concentram em grandes conclusões, mas sim na indicação de caminhos para futuras análises.

Em um contexto no qual as implicações do neoliberalismo se fazem sentir intensamente e em que o ideário da “flexibilização” da vida e do trabalho é proposto como paradigma modernizante a ser seguido, cabe presumir que a pesquisa proposta é de interesse não somente a quem pensa as implicações do neoliberalismo na educação privada, mas também aos preocupados com a educação pública.

Em função disso, nossa pesquisa tem como principais objetivos: analisar os principais aspectos das condições de trabalho dos docentes do ensino básico privado; identificar e discutir as transformações vivenciadas pelos docentes do ensino básico privado no período da pandemia; e investigar características da ação sindical docente no ensino básico privado. Essas três dimensões foram perscrutadas a partir da articulação de debates teóricos pertinentes, da bibliografia sobre o tema (na qual constam trabalhos de cunho quantitativo e qualitativo) e do manejo qualitativo-quantitativo de dados obtidos e analisados por nós a partir de um questionário aplicado a professores e professoras do ensino básico privado de Curitiba e região. Por esse motivo e por outros já citados, em vários momentos consideramos importante mencionar aspectos do cenário nacional e também da educação pública quando necessário – e nos pareceu recorrentemente necessário –, ainda que o enfoque principal fosse a realidade curitibana do ensino básico privado.

No primeiro capítulo, discutimos aspectos referentes às condições do trabalho docente, buscando delinear elementos caracterizadores importantes das condições vivenciadas por professores da rede privada de ensino. Isso se deu a partir da discussão teórica da bibliografia especializada, com enfoque em características do processo da chamada *precarização do trabalho* e suas repercussões no trabalho de docentes. Fatores como intensificação do trabalho, número de aulas e horas trabalhadas, remuneração e tipos de contrato foram abordados. Mobilizamos dados obtidos a partir do banco estatístico da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), vinculado ao Ministério da Economia, cotejando dados sobre docentes em escala

nacional e em escala regional, enfocando Curitiba. Além disso, parte das perguntas do questionário por nós produzido também compôs as análises, na medida em que apresentam informações sobre aspectos relevantes para o objetivo do capítulo. Como exporemos, é possível vislumbrar, sim, aspectos da chamada *precarização do trabalho* no contexto do ensino básico privado, sejam eles acompanhando a educação pública ou constituindo características específicas.

O segundo capítulo foi destinado a apresentar informações de debates sobre os impactos da pandemia da Covid-19 sobre as condições de trabalho de professores e professoras. Compreendemos a necessidade de apresentar alguns dados obtidos por outros pesquisadores em momentos e localidades diversos, a fim de traçar um panorama das principais alterações das condições de trabalho dos docentes nesse contexto. A partir disso, apresentamos e discutimos, também, os dados obtidos por meio do nosso questionário com relação ao trabalho na pandemia. Em consonância com o que outros pesquisadores sinalizaram, compreendemos que o sentido geral das alterações das condições de trabalho dos professores e professoras da educação básica privada na pandemia foi marcado pelo aprofundamento de tendências que já se apresentavam de alguma forma antes mesmo do período pandêmico.

No terceiro capítulo, por fim, apresentamos uma breve discussão teórica com relação ao sindicalismo docente em esfera particular e suas possíveis especificidades face ao sindicalismo docente em esfera pública. Em seguida, passamos a analisar a ação sindical na categoria dos professores e professoras do ensino básico privado em Curitiba e região a partir dos já citados SINEPE e SINPROPAR. Esse intento congregou a análise da atividade sindical em meios diversos e do conteúdo das convenções coletivas de trabalho firmada pelas representações sindicais da categoria. Para além disso, os dados do questionário próprio aplicado por nós e referentes à visão dos docentes sobre suas representações sindicais também foram apresentados e contribuíram para compor o quadro geral a que chegamos. Tal excursão demonstrou que, embora a hipótese inicial de inatividade do sindicato profissional possa ser uma formulação inadequada, na medida em que, sim, há atividade sindical, as ações sindicais na categoria não são produzidas a partir de

discussões com as bases da categoria, tampouco estão vinculadas a mobilizações coletivas de qualquer porte.

É claro que todos esses aspectos decorrem da correlação de elementos gerais da sociedade capitalista em sua fase atual. Em nosso percurso de pesquisa, estudamos e escrevemos sobre temas como as diferentes visões sobre a globalização, a financeirização da economia, a reestruturação política do capital e seus aspectos histórico-sociológicos, as alterações engatilhadas pelo paradigma toyotista do trabalho, os debates conceituais sobre trabalho concreto e abstrato, trabalho material e imaterial, teorias do “adeus ao trabalho” e as críticas a elas, o conceito de educação, estudos sobre sindicalismo, entre outros pontos que foram profundamente importantes para a compreensão sociológica do mundo no qual está inserido nosso objeto de pesquisa. Entretanto, todos esses debates teóricos não estarão expostos de modo direto e integral no texto, a fim de que a apresentação das análises mais diretas sobre nosso objeto de pesquisa fiquem mais evidentes em sua exposição. Faremos nesta introdução, portanto, apenas uma brevíssima indicação de alguns desses pontos, como forma de contextualização.

Importa observar como as transformações no ambiente escolar brasileiro (relação professor-aluno, professor-comunidade, professor-sindicato, etc) influenciam nesse processo. Em um contexto de neoliberalismo, a escola e a educação institucionalizada adquirem aspectos que refletem essa organização econômica. Como observa José Comblin (2000), o sistema neoliberal atua no sentido de reduzir os gastos do Estado, o que gera uma diminuição da qualidade dos serviços públicos, inclusive (e principalmente) no que diz respeito à educação. Esse processo retira da educação seu posto no campo social e político, localizando-a dentro dos parâmetros do mercado e imputando-lhe suas dinâmicas, além de estruturar o ensino de acordo com as necessidades de formação de mão de obra (SETTI, 2005).

A forte alteração das percepções de tempo e espaço produzida pela massiva difusão das tecnologias de informação e comunicação - bem observada por David Harvey¹ – influencia sensivelmente o campo da educação, com repercussão

¹ A interpretação do geógrafo David Harvey sobre esse processo é bastante conhecida e gira em torno do que o autor chamou de processo de acumulação flexível do capital. Segundo Harvey (1992),

importante no que diz respeito à organização político-sindical dos trabalhadores da área. A natureza imaterial do trabalho docente, por exemplo, suscita polêmicas se pensada com relação às intenções do capital. Para alguns, o trabalho docente não produziria valor. Para outros, o trabalho docente ocupa lugar central na reprodução do capital na medida em que qualifica a principal mercadoria dentro do sistema, a força de trabalho.

Tendo em vista essas discussões, é necessário compreender que a educação também possui uma conformação histórica específica dentro do capitalismo, de modo geral, e com variações locais/regionais, que devem ser devidamente analisadas. Paralelamente a isso, a relação entre educação e trabalho no campo conceitual permite que interroguemos as implicações desse processo dentro do estudo do sindicalismo. Se temos que o trabalho ocupa a centralidade social e que a educação está profundamente vinculada a ele, também é verdade que o trabalho em educação continuará sendo um importante campo de pesquisa, tanto no setor público como no privado.

É claro que as ponderações conceituais realizadas até aqui possuem uma grande abrangência. A análise social demanda que esses recursos sejam utilizados em conexão com a observação das formas específicas de trabalho e com elementos empíricos de pesquisa. Para avançarmos uma casa e pensarmos as especificidades do trabalho dos professores e professoras, buscaremos indicar os principais aspectos da educação na sociedade capitalista sob a hegemonia neoliberal e como eles se relacionam principalmente a partir de uma perspectiva que enfoque o trabalho dos professores e professoras. Isso, é claro, congrega também a análise das formas de associação do professorado no Brasil e a posição do sindicalismo nesse contexto.

a acumulação flexível “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de ‘compressão do espaço-tempo’ no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda de custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado”.

Por se constituir também como um processo de hegemonia, o neoliberalismo possui a necessidade de atuar como um organizador e regulador de diferentes esferas sociais, expressando uma dupla dinâmica: constitui-se como uma alternativa de poder cujo núcleo é formado por estratégias políticas, econômicas e jurídicas e, além disso, um projeto de reforma ideológica que atua por meio da difusão de um novo senso comum (GENTILLI, 1996). A educação, em virtude de seu papel central na reprodução social, é um campo intensamente infectado pela práxis neoliberal, que se adequa taticamente a partir de discursos e práticas específicas, isto é, possui uma *lógica normativa de conjunto* (DARDOT E LAVAL, 2016), a ponto de podermos observar o funcionamento de um *neoliberalismo escolar* (LAVAL, 2019), fundado por bases que serão comentadas à frente. Essa lógica normativa de conjunto é conformada mundialmente, a despeito das condições variáveis e nacionais de aplicabilidade dos projetos. Onde os preceitos do neoliberalismo escolar ainda não estão plenamente instituídos, eles aparecem como tendência geral. Ao delinear as tendências gerais dessa influência, não estamos postulando “um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que as transformações dos sistemas nacionais seguem todas na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas” (LAVAL, 2019, p.12).

Não é banal o fato de que o setor educacional tenha passado a ser considerado, juntamente ao desenvolvimento agrícola e à saúde, um dos campos mais importantes para financiamento do Banco Internacional para Reconstrução e desenvolvimento (BIRD) e para outras instituições financeiras de mesmo tipo (FONSECA, 2000, p. 169). As análises a respeito dos receituários impostos por essas instituições no que diz respeito à educação são vastas. Por esse motivo, buscaremos traçar os principais pontos desses debates, abordando as formas de alteração das condições do trabalho docente em virtude das medidas neoliberais e, também, as repercussões dessa dinâmica para o sindicalismo docente. Enfocaremos, a partir disso, essas dimensões tal como se organizam na esfera particular da educação.

No Brasil, o neoliberalismo escolar teve um desenvolvimento rápido e pioneiro. As discussões sobre a *mercadorização* dos sistemas educacionais no país estão mais avançadas no que diz respeito ao ensino superior, o qual vem sendo fagocitado por

gigantes como a Kroton Educacional. A dinâmica privatista, que avança intensamente por meio da racionalidade neoliberal, opera pela lógica do ganho total. Discursos de corte gerencial defendem a utilização “racional” e “eficiente” dos recursos, o que seria incompatível com a morosidade e ineficiência do Estado, constituindo um cenário que implicaria um necessário corte de gastos de serviços públicos que, não raro, acabam se deteriorando e funcionando como reforço do argumento.

Em um momento no qual tudo se privatiza, cabe a indagação: por que a educação não foi ainda completamente privatizada? Para além da intensa resistência social, elemento de primeira grandeza para abordar a questão, há elementos do próprio desenvolvimento do capital que podem oferecer pistas nesse contexto. A educação pública oferece oportunidades de mercado muito interessantes ainda que ela se mantenha formalmente pública. A chamada Reforma do Ensino Médio, para citar um exemplo, permite que horas de estágio ou trabalho em empresas privadas sejam computadas como carga letiva. Desse modo o processo não se restringe “ao fenômeno econômico de mercantilização da escola, mas estende-se à lógica social de ‘mercadorização’ da escola pública [...]” (LAVAL, 2019, p. 13-14). Com isso dizemos que o processo de intrusão neoliberal na escola se dá difusamente e já está avançado, a despeito de alguns isolados intérpretes que observam, “no momento presente, um acentuado processo de intervenção do Estado na livre iniciativa em educação”, o que configuraria “uma certa dose de autoritarismo” estatal (ALVES, 2009).

Tal intrusão difusa se orienta, segundo Christian Laval (2019), por três tendências: a *desinstitucionalização*, a *desvalorização* e a *desintegração*. A tendência de desinstitucionalização demonstra ser uma expressão do paradigma da flexibilidade do capitalismo reestruturado, uma vez que se pauta pela ideia da “escola-empresa” ou “empresa educadora”. A escola, nesse contexto, passa a ser administrada a partir de premissas de eficiência econômica, transmutando sua forma social. O modelo de uma instituição estável e autônoma passa a ser substituído pela forma social geral de empresa. Em outras palavras, “a instituição é instada a se transformar em uma ‘organização flexível’” (LAVAL, 2019, p.23).

Esse fundamentos expressam de modo particular a constituição de um novo modelo de acumulação capitalista, já mencionado anteriormente, o qual depende de alterações substanciais com relação à organização do trabalho. Essas transformações orientadas pelo ideário da flexibilidade se constituem na medida em que produzem “um confronto direto com a rigidez do fordismo” (HARVEY, 1992). Tal tensão indica de modo muito contundente a relação entre capital e trabalho e a impossibilidade de o capital prescindir do trabalho para sua reprodução. De que modo, então, como assinalou Ricardo Antunes (2001), a era em que os “novos processos de trabalho em que o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção” pode afetar e transformar as organizações educacionais?

É claro que essa inflexão recondiciona a organização escolar a partir da centralização forçosa do ideário econômico vigente, isto é, submete as razões educacionais à razão neoliberal. É essa redução de valores que Laval indica quando cita a ideia de *desvalorização*. Em grande medida é o que muitos autores buscam salientar quando analisam a ênfase economicista do neoliberalismo (GENTILI, 1995), que promove uma “transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico” (LAVAL, 2019, p.23). Paralelamente a isso, a ideia de *desintegração*, que define a ação dos dispositivos de mercado sobre a escola, inoculando nesse campo a lógica do consumidor autônomo, a partir da qual as famílias são encorajadas a demandar um tipo de educação de acordo com seus gostos e preferências individuais, fragmentando, desse modo, uma certa unidade educativa, e contribuindo para a perda da autonomia dos professores em sala de aula, processo que é apontado como uma das principais causas de adoecimento entre professores (MENDES, 2015).

É possível relacionar o processo de desintegração notado por Laval com uma das dinâmicas gerais da reestruturação produtiva² sob a égide da acumulação flexível.

² A “reestruturação” do capitalismo faz referência ao processo de transformação do regime de acumulação capitalista, notado mais fortemente a partir da década de 1970. É possível interpretá-lo como um novo sistema orgânico do capital, com grandes repercussões ao mundo do trabalho. O elemento estruturante dessa etapa é a predominância do capital financeiro sobre o capital industrial e comercial, conformando um “regime de acumulação financeirizada mundial” (CHESNAIS, 1996). Isso significa que o capital improdutivo (ou fictício) subordina o produtivo, impondo-lhe sua própria dinâmica caracterizada pelas políticas de curtíssimo prazo, alheias de modo geral à justiça social a partir da tônica da *flexibilidade*. Esses fundamentos dependem de alterações substanciais com

Trata-se da produção submetida à demanda orientada pelas determinações cada vez mais individualizadas do mercado. Isso acentua a necessidade de trabalhadores *polivalentes, multifuncionais, versáteis, qualificados*, em diversos setores da produção. Esse pode ser um aspecto importante para a análise dos quadros atuais da educação e de suas repercussões nas condições de trabalho de professores e professoras.

Esse conjunto de características não se constitui como algo completamente novo. O neoliberalismo enfatiza e potencializa alguns mecanismos já existentes desde a primeira metade do século XX, ao mesmo tempo que cria tendências em virtude de operar sobre uma base de produção reestruturada. Como aponta Gentili, o discurso neoliberal reformula vários dos enfoques economicistas das teorias do “capital humano”, que, de modo geral, definiram a próxima relação entre desenvolvimento econômico e educação (GENTILLI, 1995). Entretanto, essas teorias se apoiavam, nas décadas de 50 e 60, em planejamentos centralizados, pensados como grandes investimentos sociais pautados pela esperança de que o mercado abrigasse a maior parte da sociedade. Nesse contexto, apesar da existência de vozes dissonantes, ainda não estava em cheque o protagonismo estatal, questionamento que seria a principal bandeira do enfoque neoliberal e origem de sua maior originalidade. A partir da hegemonia dessa crítica, “a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirige ao mercado” (GENTILLI, 1995, p.196).

Um outro ponto de reformulação reside na questão do mercado de trabalho. Os teóricos do capital humano se defrontavam com um mercado em expansão e, portanto, a educação era pensada a partir das necessidades de formação da mão-de-obra em um mercado com grande capacidade de assimilação. Os neoliberais, de outro modo, pensam a produtividade e a formação em um mercado de trabalho minimizado e restrito, sem com isso questionarem o postulado central da relação entre educação e desenvolvimento econômico, pelo contrário, reforçam a dinâmica da competitividade e alimentam a ilusão do crescimento econômico dentro do capitalismo como correia

relação à organização do trabalho, sendo marcados “por um confronto direto com a rigidez do fordismo” (HARVEY, 1992), como indicado anteriormente no texto.

de transmissão ao desenvolvimento social. Nesse processo de conservação e atualização, o enfoque neoliberal legitima formas de exclusão em sistemas já expandidos e exaustos. Essas transmutações foram bem resumidas por Gentili:

Na medida em que o economicismo neoliberal questiona a validade e pertinência dos mecanismos de planejamento, questiona também a validade e pertinência dos critérios de eficiência que pressupõem tais mecanismos. Desta forma, o neoliberalismo defende um duplo argumento. Primeiro, que o problema não é a quantidade, mas a qualidade do serviço. Segundo, que naqueles casos onde existe efetivamente um problema de 'quantidade', a solução deve ser procurada em certas estratégias de flexibilização da oferta e de liberalização dos mecanismos que permitem uma livre concorrência interna nos mercados educacionais. 'Planejar' para ser 'eficiente' é, na perspectiva neoliberal, uma contradição entre dois termos que lógica e politicamente são antagônicos. É preciso criar e aplicar mecanismos de controle de qualidade no sistema escolar que, inspirados nas práticas produtivo-empresariais, garantem uma dinâmica de eficiência seletiva. (GENTILLI, 1995, p.198)

A ideia do planejamento educacional passa, portanto, a objetivar uma eficiência educacional a partir do ideal normativo da gestão e não do serviço público, tal como o que pode ser notado nas recomendações e intenções enfatizadas pelo Banco Mundial já em 1980 (FONSECA, 2000, p. 170). A tônica geral não se alterou desde então, apenas sofreu modulações. Em 2018, no documento *Competências e Empregos – Uma Agenda para a Juventude*, os técnicos do órgão indicavam já no preâmbulo: “As expectativas de um crescimento econômico moderado a médio prazo, acrescentam nova urgência à temática da inserção dos jovens e à melhora de suas competências para o mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018). A orientação é bastante clara e não exatamente nova. O centro da análise se dá pelo objetivo de aumentar a produtividade laboral e, nesse sentido, a educação e a formação da juventude devem estar organizadas com vistas a cumprir esse fim. É nesse conjunto discursivo que “a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão” (BANCO MUNDIAL, 2018). Trata-se diretamente de um processo que se configura como modelador dos trabalhadores no campo da “[...] saúde, conhecimento e atitudes, comportamento, hábitos, disciplina, ou seja, a expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação

da capacidade do trabalho e, portanto, de maior produtividade (FRIGOTTO, 2000, p.92).

A priorização, em nível superior, de investimentos nas áreas de pesquisa aplicada é uma expressão desse processo. Há uma clara tendência de priorização das áreas científicas mais próximas ao setor produtivo em detrimento de outras áreas não vinculadas diretamente a ele. Na medida em que isso avança no ensino superior, reflexos são gerados no ensino básico, a exemplo dos recorrentes ataques às disciplinas de arte, sociologia e filosofia, que correm o perigo de inanição por sua carga horária baixíssima em favor de uma grade de disciplinas mais “moderna” e “útil” aos estudantes. Essa crítica à pouca conexão da escola com a vida cotidiana vem sendo uma das principais e mais sofisticadas estratégias discursivas neoliberais com relação à educação, porque incide sobre um problema real, que é a desconexão do ensino tradicional com a realidade vivida. O viés utilitarista da crítica pode ser facilmente encontrado no século XIX, em Herbert Spencer, por exemplo, segundo o qual “o que é mais negligenciado em nossas escolas é justamente aquilo de que mais necessitamos na vida”. Antes de Spencer – desde a passagem do século XVI ao XVII, mais ou menos – muitos outros autores produziram esse tipo de crítica, que esteve bastante voltada a desconstruir a escola do humanismo clássico. O que embasa esse tipo de posição, grosso modo, é a ideia de que o conhecimento é uma espécie de estoque, um “capital acumulado”, responsável por aumentar nossa possibilidade de dominar os processos da vida em função do bem-estar. Por isso, o saber deve ser sempre “funcional”, o que atualmente é sinônimo de “produtivo”, uma vez que o padrão de funcionalidade das coisas é estabelecido pelo economicismo neoliberal. As consequências dessa configuração foram bem expressas por Silva:

Pode-se esperar, em primeiro lugar, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os esquemas de formação docente, instituindo mecanismos de treinamento docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o consequente deslocamento dos campos e abordagem de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora

não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes (SILVA, 1997, p. 166).

Compreender a razão para que produtividade e educação estejam cada vez mais vinculadas nos discursos hegemônicos é uma importante entrada para pensarmos o próprio trabalho em educação e as influências desse projeto no trabalho de professores e professoras. O modelo de análise proposto por João Bernardo para compreender o papel da educação na formação da força de trabalho nos parece bastante sólido. É preciso compreender a educação como um dos aspectos integrantes das condições materiais necessárias no capitalismo para a existência de trabalhadores. Isso significa que, segundo essa análise, a formação do trabalhador pode ser “encarada no mesmo nível que a produção de qualquer bem ou serviço” (BERNARDO, 1989, p.4). O trabalhador não se constitui enquanto tal, portanto, somente na medida em que se vincula a um trabalho formal, a um patrão, ou ao sistema empregatício de fato. O jovem que se tornará em algum momento assalariado, é produzido e mantido pela força de trabalho dispendida socialmente, o que significa afirmar que os trabalhadores são produzidos pelos próprios trabalhadores, em um processo de dimensão dupla: a familiar e a especializada³, isto é, o ambiente escolar.

Pensar os trabalhadores como produtos do trabalho faz com que possamos compreender a razão para que a produção dos próprios trabalhadores esteja diretamente relacionada às “leis” de produtividade e, por extensão, também a educação, chave mediadora desse processo produtivo. Os saltos de produtividade e os avanços tecnológicos criam defasagens de qualificação entre as gerações de trabalhadores⁴, o que aumenta a necessidade de uma camada de trabalhadores qualificados nas novas gerações. Isso demanda uma integração crescente da escola

³ João Bernardo argumenta que na medida em que uma das dimensões ganha espaço, a outra tende a perder espaço. Não nos parece que essa relação possa ser assumida como regra, até mesmo porque as esferas familiar e especializada passam a se confundir em alguns momentos. Em todo caso, o autor estabelece esse raciocínio com base nas dinâmicas europeias que havia observado e, portanto, ela faz sentido dentro desse contexto.

⁴ Quando João Bernardo fala sobre “gerações de trabalhadores”, ele não se refere ao caráter biológico ou etário da expressão, mas sim da dimensão cultural que conforma essas gerações de trabalhadores. Uma geração de trabalhadores pode entrar em cena sem que uma geração etária tenha tido tempo de ser ultrapassada por uma seguinte.

ao capitalismo, isto é, os professores passam a ser cada vez mais produtores da força de trabalho de modo direto, pois, se não constituem um setor produtivo por definição, praticam um trabalho socialmente útil da atividade humana.

A partir dessa base se torna possível analisar o quadro da educação no Brasil a partir de uma ótica que não permaneça restrita apenas à ênfase nas flutuações de ações governamentais e plataformas partidárias educacionais, sem, é claro, negligenciar esses importantes aspectos. Se a tendência na esfera da educação é a lógica privatista, compreender o próprio campo da educação privada é tarefa urgente e necessária em vários sentidos, sobretudo para que o conjunto das críticas a esse processo se consolide de forma sólida e efetiva, observando as condições de trabalho de professores na rede privada e sua capacidade de organização sindical, indicadores de um cenário que pode ser cada vez mais vivenciado por todos os professores, na medida em que faz parte das intenções do projeto hegemônico neoliberal para a educação. A pesquisa apresentada nesta dissertação está relacionada, portanto, com esse cenário e com as preocupações que dele emergem.

CAPÍTULO 1 - Dimensões do trabalho docente no ensino privado

As análises sobre o trabalho docente no ensino privado podem ser realizadas a partir de diferentes perspectivas, embora, como aponta Freitas (2005), o ensino privado seja um objeto de estudo ainda parcamente focado. O crescimento das produções sobre o tema desde 2005 não parece ser suficiente para deixarmos de sinalizar grandes lacunas nos estudos dessa área. Um dos pontos que podem ser mobilizados para corroborar essa visão é o ritmo de expansão do ensino privado no Brasil.

Pelos dados oficiais do MEC/Inep, em 2007 o setor privado possuía 16,4% do total de estabelecimentos da educação básica, percentual que aumentou para 22,9% no ano de 2020⁵, mesmo com uma tendência de ligeiro decréscimo no número total de matrículas na rede básica (redução de 1,2% em comparação com o ano de 2019)⁶. Os tantos estabelecimentos de ensino privado na educação básica se constituem de forma bastante heterogênea, possuem objetivos educacionais variados e estratégias de mercado também móveis. Como, então, analisar as condições do trabalho docente nessa esfera?

Buscaremos, neste capítulo, articular dados, informações e análises que possam contribuir para a construção de um quadro geral que demonstre importantes aspectos do trabalho docente no ensino privado. O recorte promovido está centrado em professores e professoras do ensino básico, o que não inclui os docentes do ensino superior. Para isso, mobilizaremos dados obtidos a partir de levantamentos quantitativos a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), além de dados oriundos de um questionário próprio, aplicado junto a docentes de Curitiba e região.

⁵ O dado do número de estabelecimentos não mantém relação proporcional direta com o número de matrículas. Proporcionalmente, o número de matrículas na rede privada de ensino já esteve maior. Entre 2010 e 2015, os índices variavam entre 14% e 19%, ao passo que, em 2020, o número de matrículas na rede privada representou 13,18% do número total de matrículas.

⁶ O decréscimo do número de matrículas é uma tendência que se faz presente há mais de uma década, mas acompanhada de forma diferente pelo setor privado de educação básica. De 2006 para 2007, por exemplo, o sensível decréscimo do número de matrículas nesse setor (13,1%) foi acompanhado pela redução do número de estabelecimentos privados de ensino (8,3%, o que corresponde ao fechamento de aproximadamente 3.000 estabelecimentos de ensino privado naquele momento), tendência oposta à que se verifica atualmente.

As condições de obtenção desses dados e a descrição das informações de aplicação do questionário serão explicitadas ao longo do capítulo.

Para além disso, promoveremos uma discussão da bibliografia especializada, com o intuito de verificar quais são os principais pontos de atenção das pesquisas na área, bem como suas principais conclusões. Daremos início às discussões a partir desse intento bibliográfico. A articulação de discussões sobre o âmbito nacional e o regional nos parece um caminho frutífero para fins de exposição do problema e, por esse motivo, as duas escalas aparecerão em diálogo ao longo do texto.

1.1 Precarização do trabalho no ensino privado

O termo *precarização* passou a ser investido de carga conceitual na sociologia do trabalho – e em outras áreas que envolvem os estudos do trabalho – desde pelo menos o fim do século passado. Isso faz com que alguns de seus fundamentos sejam amplamente discutidos e assimilados pelos pesquisadores, ampliando o alcance das pesquisas. Por outro lado, a intensa utilização do conceito pode torná-lo, em alguns casos, uma espécie de “conceito-tampão”, que explica de forma abrangente expressões específicas e complexas que demandariam outros recursos para serem satisfatoriamente investigadas.

Tal preocupação ganha novos contornos ao percebermos que a precarização do trabalho é um processo que muitos pesquisadores observam no contexto educacional. Isso significa que não só a *precarização do trabalho*, de modo geral, é uma expressão bastante acionada nas pesquisas, mas também que a *precarização do trabalho docente* parece ser uma dinâmica recorrentemente analisada. Observe-se, por exemplo, o levantamento realizado por Alda Junqueira Marin (2010). Em uma busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), a pesquisadora encontrou 61 referências para as expressões exatas “precarização do trabalho docente” e “precarização do trabalho do professor” em dissertações e teses do período entre 1987 e 2009. Marin sinaliza que tal número indica uma associação vaga entre precarização e trabalho docente nesse período, embora, a partir de 2005, fosse possível observar uma tendência de incremento nessa associação.

Ao realizarmos a mesma busca de Marin, partindo de 2010 até os registros mais atuais, observamos 202 ocorrências para as mesmas expressões utilizadas pela pesquisadora em sua busca. Para efeitos comparativos, o recorte temporal de Marin revelou 61 ocorrências em um período de 22 anos, ao passo que a busca para os últimos 12 anos apresentou 202 registros, isto é, mais que o triplo de ocorrências em um período dez anos menor. É claro que este dado é bastante limitado, mas indubitavelmente indica uma crescente associação entre o conceito de *precarização* e as análises sobre trabalho docente.

Parece-nos, portanto, incontornável a tentativa de traçar rapidamente, em linhas gerais, aspectos concernentes à chamada precarização do trabalho e às formas de percepção desse processo no trabalho docente, resguardando as especificidades do trabalho de professores e professoras no ensino privado.

O substantivo *precarização* sugere um conjunto de ações transformadoras cujo fim direto ou indireto seria a dimensão do precário. A profunda conexão do termo com os estudos do trabalho está refletida inclusive na definição do que é “precário” em dicionários de língua portuguesa, como na versão digital do clássico Dicionário Caldas Aulete: “precário – [...] 2. Que não é estável: *Tinha um emprego precário.*”. O emprego, forma específica do trabalho, é objeto de transformações que o tornam *precarizado*. Seria possível supor, apenas pela rápida definição de dicionário, que a precarização está ligada à instabilidade do trabalho, como de fato é sustentado pela bibliografia especializada.

De modo geral, a precarização “refere-se ao surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho” (FERNANDES e HELAL, 2010). A interpretação do geógrafo David Harvey sobre esse processo é bastante conhecida e gira em torno do que o autor chamou de processo de acumulação flexível do capital. Segundo Harvey (1992), a acumulação flexível

“se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas

altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço-tempo' no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda de custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado”.

Dentro desse conjunto de reestruturação produtiva, o trabalho se transforma, portanto, a partir das necessidades de reorganização do capital pautada em um ambiente econômico financeirizado. A partir disso, algumas tendências emergem e se consolidam, a exemplo do que demonstrou Alain Birh (1999) ao indicar que diversas categorias de trabalhadores passam a ter condições de emprego e remuneração defasadas, as condições de trabalho desregulamentadas, direitos sociais dissolvidos, entre outros aspectos que conformam o que chamamos de precarização. De forma direta, a precarização do trabalho passa a ser elemento central da dinâmica atualizada do desenvolvimento capitalista (CASTEL, 1998).

Pensando nas implicações para o caso brasileiro, Tânia Franco e Graça Druck (2009) propuseram uma tipologia da precarização social do trabalho que parte da articulação do que as pesquisadoras consideram importantes indicadores relacionados a esse contexto. O primeiro elemento da precarização do trabalho seria a vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais; um segundo tipo, relacionado à intensificação do trabalho e ao processo de terceirização; um terceiro, vinculado à insegurança e saúde no trabalho; a perda das identidades individual e coletiva como quarto tipo da precarização social do trabalho; o quinto, que envolve a fragilização da organização dos trabalhadores; e, por fim, o sexto aspecto, definido pela condenação e o descarte do Direito do Trabalho. Os elementos apresentados por Franco e Druck possuem conexões internas e influências recíprocas no desenvolvimento real do processo de precarização social do trabalho. Por isso, a tipologia elaborada pelas pesquisadoras permite que caminhos sejam traçados para a verificação desse conjunto de transformações no caso dos docentes.

Com relação a isso, Adolfo Calderón sugere a existência de três vertentes claramente definidas vinculadas aos estudos sobre a precarização do trabalho docente:

“a) Estudos sobre a flexibilização dos contratos de trabalho, que têm em seu cerne discussões em torno da chamada acumulação flexível e o surgimento de estratégias para a flexibilização trabalhista, contratos temporários, parciais, terceirizados muitas vezes sem o amparo da legislação trabalhista.

b) Estudos sobre os processos pedagógicos e o saber fazer, focando as políticas educacionais e os impactos diretos ou indiretos no exercício da função docente, na gestão escolar, nas estruturas administrativas, nas jornadas de trabalho e no cotidiano do exercício da docência.

c) Estudos sobre a saúde do docente trabalhador, estudos sobre as formas de regulação do exercício da docência e sua relação direta com a qualidade de vida dos docentes e sua saúde física e mental. (CALDERÓN, 2009, p. 340).

A sistematização realizada por Calderón é anterior à tipologia proposta por Druck e Franco. Entretanto, sinaliza caminhos que se cruzam. É preciso notar que, sem dúvida, as três vertentes indicadas por Calderón se comunicam intensamente, uma vez que captam dimensões diferentes de uma totalidade que configura o trabalho docente. Como abordaremos as questões relativas à organização coletiva dos professores e professoras no terceiro capítulo, discutiremos a questão da precarização docente a partir, principalmente, da primeira vertente exposta por Calderón, a qual, em nosso entendimento, dialoga diretamente com o primeiro, segundo e sétimo tipos de precarização expostos por Druck e Franco – o que não significa, é claro, que os demais aspectos sejam simplesmente ignorados.

O trabalho docente, nos setores privado ou público, é composto por conteúdos e configurações comuns com relação ao fazer escolar, aos processos de ensino-aprendizagem e às regras orientadoras para os processos educacionais, ainda que importantes variações possam ser notadas em diferentes dimensões. Entretanto, as relações de trabalho que se desenvolvem nessas duas esferas demonstram grandes diferenças.

O trabalhador docente em esfera particular pode estar submetido a diferentes tipos de contrato de trabalho. O caráter da contratação e remuneração pela hora trabalhada (horista) é hegemônico e pode estar vinculado, ou não, ao regime baseado na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Entretanto, a questão é complexa e não permite reduções esquemáticas, como a que promove Kênia Miranda (2005) ao identificar apenas os contratos de cunho provisório como indicativos de precarização

do trabalho docente. Evidentemente a questão do contrato de trabalho é central, pois permite vislumbrar o leque de direitos trabalhistas que, em tese, orientarão a relação de trabalho. Entretanto, eleger o tipo de contrato provisório como modelo específico e único da precarização do trabalho impede a percepção de outras dinâmicas de precarização que incidem inclusive sobre o trabalho regido por contratos não provisórios. Seria mais adequado afirmar que os contratos provisórios podem ser sinais mais claros e escancarados do processo de precarização.

Com relação a isso, tomemos um exemplo de 2006, em que o Ministério Público do Trabalho teve uma liminar concedida para proibir José Aurélio de Camargo, empresário, ex-presidente do sindicato das escolas particulares de São Paulo (Sieeesp) e sócio de uma escola particular, de defender ativamente, em um movimento organizado, a terceirização de professores na rede particular de ensino do estado. Camargo deveria “abster-se de incitar o crime de frustração dos direitos trabalhistas”, ponderou a juíza concedente da liminar (MAZZITELLI, 2006). Apesar do desfecho com menção à defesa dos direitos trabalhistas, surpreende o fato de que quase 50 escolas privadas haviam subscrito o projeto de Camargo. Esse caso, longe de representar alguma confusão isolada, indica a organização patronal e a pressão dos empregadores pela substituição do tipo de contrato dos trabalhadores docentes. Por outro lado, a frustração do projeto naquele momento só foi possível graças à intensa resistência organizada de outros sindicatos, associações de professores e diversos grupos da sociedade.

Àquela altura o caso gerou uma polêmica de interpretação. Analistas jurídicos se dividiam na avaliação da legalidade da intenção dessas escolas particulares. Por um lado, a defesa da legalidade do movimento a partir do pressuposto de que seria legítima a pressão social por uma alteração no mundo jurídico que contemplasse as alterações nas necessidades do mundo do trabalho (aqui, claro, sob a perspectiva dos empregadores). Por outro lado, a condenação do movimento pela ilegítima ação contrária ao estabelecido normativamente, a partir do que era expressamente proibida a terceirização das chamadas atividades-fim nos empreendimentos. Crucial é notarmos que esta segunda posição perdeu completamente sua sustentação argumentativa a partir da declaração de constitucionalidade da terceirização das

atividades-fim no esteio da chamada Reforma Trabalhista (Lei 13.429), vigente desde 2017, que representa “mais um percalço ao movimento sindical, pois explicita do ponto de vista normativo uma tendência de prevalência de mecanismos de mercado na definição de regras que regem a relação de emprego, visando compatibilizar as relações de trabalho com as características do capitalismo contemporâneo” (COLOMBI; LEMOS; KREIN, 2018). Trata-se diretamente de uma expressão muito bem acabada do receituário neoliberal de enxugamento dos direitos trabalhistas, conformando um conjunto de “manifestações contrárias à existência de processos de afirmação de direitos sociais no Brasil” (ARTHUR E PESSANHA, 2018, p. 565).

A gravidade do cenário fica melhor delineada se aceitamos considerações como as de Ricardo Antunes e Graça Druck, pois, para eles, a terceirização

[...] é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil. E constitui-se num fenômeno onipresente em todos os campos e dimensões do trabalho, pois é uma prática de gestão, organização e controle que discrimina; é, ao mesmo tempo, uma forma de contrato flexível, sem proteção trabalhista, e sinônimo de risco para a saúde e para a vida. Ela é responsável pela fragmentação de identidades coletivas dos trabalhadores, com a intensificação da alienação e da desvalorização humana do trabalhador, assim como um instrumento de pulverização da organização sindical, que incentiva a concorrência entre os trabalhadores e seus sindicatos (ANTUNES E DRUCK, 2014).

Nota-se, portanto, que a ofensiva da terceirização encontrava-se bastante avançada na rede particular de ensino antes mesmo da Reforma Trabalhista e que o quadro atual não é de reversão dessas tendências. Um outro exemplo dessa pressão pré-reforma está na organização de cooperativas fraudulentas de professores, organizadas por faculdades e escolas particulares para diminuir os custos e contratar professores por fora da CLT, que não teriam direito a 13º salário, FGTS e outros direitos trabalhistas. Essas ações também sofreram intensa resistência e a ação sindical foi fundamental para o enfraquecimento e denúncia dessa dinâmica⁷.

Para além dessas formas, na última década várias instituições de ensino contratam professores para cursos pré-vestibular e atividades extracurriculares, sobretudo, por meio da cessão de serviços no formato Microempreendedor Individual

⁷ Como exemplo, ver: As cooperfraudes da educação. Redação Revista Fórum. 21 out. 2011. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/as-cooperfraudes-da-educacao/>.

(MEI). Nessa modalidade os empregadores reduzem os custos de contratação e os professores são submetidos a um vínculo em que não há recolhimento de FGTS, direito ao pagamento de férias, descanso semanal remunerado (DSR), tampouco o pagamento relativo ao período de hora-atividade. Na prática, isso significa que o professor responde por uma microempresa que terceiriza as funções para ele mesmo.

Em outros casos, podemos observar outras designações para a função dos professores que, gradativamente, desfiguram a relação histórica que havia sido adquirido pela profissão. Souza et al. (2021), promovendo uma análise do trabalho de Venco (2019), indicam uma outra forma de contratação presente da rede estadual de São Paulo (com paralelos diretos a formas de contratação existentes na rede particular) e observam que

“a ampliação do número de professores contratados temporariamente nos diferentes sistemas de ensino no Brasil, como o caso do ‘professor(a) eventual’, pode ser categorizado como trabalho uberizado. Em termos concretos, essa modalidade de relação (precarizada) de trabalho contribui para o que se designa como ‘desprofissionalização docente’, considerando, inclusive, a possibilidade de prescindir de qualificação específica para ministrar aulas. A contratação do professor eventual, aquele que geralmente é convocado minutos antes do início da aula, muitas vezes sem o planejamento pedagógico necessário, é um exemplo” (SOUZA et al., 2021, p. 4).

Não pretendemos, neste estudo, discutir conceitualmente a pertinência ou não da utilização do conceito de *uberização* do trabalho no contexto da realidade de professores e professoras no Brasil. Para isso, precisaríamos de um excuro detido e amplo sobre o conceito, o que julgamos não ser frutífero para essa ocasião. Em todo caso, indicamos, os trabalhos de Selma Venco (2016a, 2016b, 2018, 2019, 2021) e de Amanda Moreira da Silva (2019) como entradas para essa discussão. Esses trabalhos enfocam mais diretamente as transformações sofridas nas formas de contratação de professores na rede pública de ensino. Entretanto, muitas correlações e comparações com o ensino básico privado podem ser realizadas a partir dos levantamentos das autoras.

Defrontamo-nos, portanto, com formas bastante “criativas” de contratação de professores (BOSI, 2007), ao mesmo tempo em que o docente é obrigado a ser “criativo” para “fazer funcionar as instituições educacionais com poucos recursos

materiais e falta crônica de profissionais” (SANT’ANNA, 2010). O paradigma do professor horista é uma expressão sólida desse contexto. O contrato de remuneração vinculado à hora-aula é um expediente largamente utilizado na educação e normalmente negligencia questões importantes como um plano de carreira. Além disso, permite que o trabalho do professor se intensifique de modo sensível sem reajuste de valor. Tomemos como exemplo um professor de uma cidade do interior do Paraná que trabalha na rede privada, em turmas do ensino fundamental. Pelo valor do piso estadual, receberá R\$13,12 pela hora-aula⁸. Em um ano, uma das turmas é composta de 15 alunos. No ano seguinte, a turma aumenta e atinge o número de 30 alunos. O trabalho de sala de aula, a preparação dos materiais para cada aula, a correção de atividades, o contato com pais e responsáveis, tudo isso duplica, mas sua remuneração permanece a mesma. No caso da educação privada a nível superior, quase 60% do total dos docentes, em 2018, eram horistas, número que já foi de 85% em 2007 (FERRER E ROSSIGNOLI, 2016, p. 115).

Nesse sentido compreende-se o trabalho em várias escolas, expediente muito comum entre professores da rede particular. Sendo horistas e mal remunerados, de modo geral, são instados a trabalhar em mais de uma instituição de ensino, o que multiplica suas obrigações e deteriora sua saúde emocional e física, elementos mais que definidores de um regime precário de trabalho⁹. A legislação já não assegurava qualquer tipo de segurança nesse sentido antes de 2017, mas desfigurou-se ainda mais a partir desse ano. No artigo 318 da CLT constava: “Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas”, normativa marcada pela ausência de disposição sobre o trabalho em diferentes instituições. A redação do artigo, alterada pela lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, Lei 13.415, art. 318) passou a ser: “O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um

⁸ É possível acessar as tabelas de referência dos valores do piso salarial no estado do Paraná no site do sindicato da categoria: <http://sinpropar.org.br/pisos-salariais/>.

⁹ O levantamento empírico do contexto de Curitiba e região vinculado à nossa pesquisa vai ao encontro dessa relação. Os dados obtidos por meio de um questionário aplicado a mais de 100 professores indicam que a maior parte desses docentes trabalha em mais de uma escola em virtude da busca por uma melhor remuneração, como exporemos mais à frente.

turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição”. Na prática, o artigo perde ainda mais qualquer capacidade protetiva com relação ao trabalhador e se afasta da garantia da remuneração “condigna” aos professores, expressa no artigo 323 da CLT, ainda que a própria vagueza dessa expressão jamais tenha permitido que a ação referente ao artigo fosse realizada, sendo considerado de fato um penduricalho sem efeito real, uma vez que “se esse dispositivo fosse aplicado à risca, muitas escolas já teriam fechado, pois, de modo geral, o professor ganha mal e, para ter um salário melhor, tem de ministrar aulas em várias escolas ao mesmo tempo, trabalhando em três períodos” (MARTINS, 2009). A defasagem salarial, siamesa da alta carga horária de trabalho praticada por professores, tem sido, portanto, “uma das principais formas de revelação da precariedade do trabalho docente, eis que mal remunerados em malefício da complexidade que implica a função do magistério” (OLIVEIRA E PIRES, 2014, p. 81).

Eis o quadro geral do professor *flexibilizado e precarizado*:

Esta flexibilização é compreendida pela desregulamentação da legislação trabalhista, ou pelo menos, a sua ineficácia. O aumento dos contratos temporários, arrocho salarial, inadequação ou até mesmo ausência de planos e cargos, a queda nas taxas de sindicalização, redução e ineficácia de greves, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho do Estado exemplificam, em parte, a flexibilização da atividade docente, como também tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério (OLIVEIRA E PIRES, 2014, p. 86-87).

Quadro bastante condizente com a reestruturação produtiva e seus elementos basilares. A intensificação e precarização do trabalho caminham paradoxalmente juntas com o ideal de qualidade do serviço, sob uma perspectiva de atendimento individualizado às necessidades das famílias. Constitui-se, assim, um processo de *reestruturação educativa/educacional*, em que “as políticas neoliberais para educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

Configuram-se, portanto, tendências claras da precarização do trabalho docente na rede privada a partir do “tripé histórico” da precarização: defasagem dos salários, aumento das jornadas e formas de contratos inseguras ao trabalhador, elementos que, como pontuou Mariana Esteves de Oliveira, se convertem “respectivamente nos termos empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 64).

Vejamos, a partir de agora, alguns dados que podem ajudar a compreender como o trabalho de professores e professoras de Curitiba e região se relaciona com os aspectos levantados até aqui.

1.2 Elementos do trabalho docente no ensino privado em Curitiba e região

O quadro traçado até aqui possui uma dimensão panorâmica e indica características do trabalho docente no ensino privado de modo geral. Com o intuito de detalhar mais as relações apresentadas e, de modo conjunto, apresentar informações que dizem respeito às formas específicas de trabalho de professores e professoras do ensino privado em Curitiba e região, passaremos a discutir alguns dados levantados no processo de pesquisa.

Tais dados foram obtidos de duas formas distintas e recorreremos a eles em outros momentos do presente texto. O primeiro conjunto de dados faz referência a uma análise dos dados disponibilizados pelo relatório de informações socioeconômicas que compõe a Relação Anual e Informações Sociais (RAIS), instrumento de coleta de dados relacionado ao controle de atividades trabalhistas no país. A obtenção dos dados a partir desse enorme banco obedeceu a uma metodologia específica. Foram selecionados três anos de registros da RAIS (2008, 2013 e 2018), sendo os dados de 2018 os últimos disponíveis até o levantamento ser realizado para a pesquisa. A escolha desses três anos se deve a um motivo principal. Era necessário esboçar uma série histórica de dados, ainda que relativamente curta, para que pudéssemos observar algumas tendências de evolução dos dados. A abrangência de dez anos de dados (2008 a 2018) permite que isso seja feito, em que pese as limitações desse tipo de levantamento.

Para a obtenção de dados relativos à dimensão nacional, promovemos a unificação dos arquivos informacionais referentes aos estados e regiões geográficas brasileiras. Por outro lado, dados relativos apenas a Curitiba e região também foram mobilizados a partir do enfoque geográfico municipal. Na medida em que o foco da pesquisa está centrado nos professores e professoras que atuam no ensino privado na etapa básica de ensino, selecionamos 26 grupamentos ocupacionais referentes às funções de professores desse segmento. A seleção dos grupamentos foi realizada a partir de todas as possibilidades listadas pelo próprio banco de informações da RAIS. Em geral, as ocupações de professores são dispostas pelo relatório vinculadas ao segmento em que os docentes trabalham e à disciplina que lecionam.

O segundo conjunto de dados é oriundo de um questionário por nós desenvolvido. Neste questionário, além das perguntas relativas ao perfil do respondente, incluímos questões sobre a representação sindical da categoria e a representação sindical patronal, a fim de perceber como os professores se relacionam com elas. Essa seção será mobilizada no terceiro capítulo dessa dissertação, destinado a discutir aspectos da ação sindical na categoria. Além disso, também organizamos questões sobre o trabalho na pandemia, uma vez que este contexto representou alterações profundas no trabalho dos professores, o que será analisado no segundo capítulo. Por isso, neste primeiro capítulo serão dispostos os dados relacionados às questões gerais sobre o trabalho docente, remuneração, quantidade de turmas, etc., com o objetivo de compormos um quadro inicial relativo ao trabalho docente no ensino básico privado em Curitiba e região.

É importante ponderar que as aproximações entre os dois conjuntos de dados citados não pode ser realizada com um tratamento estatístico direto, como se ambos os grupos de informações tivessem sido produzidos de maneira metodologicamente correspondente. O questionário desenvolvido e aplicado pelo pesquisador corresponde a uma amostragem por conveniência. Como indicam Schiffman e Kanuk (2000), a construção de uma amostragem segue três dimensões básicas: a unidade de amostragem, isto é, “quem pesquisar”; o tamanho da amostra (“quantos pesquisar”); e o procedimento da amostra, ou seja, “como selecionar”. A depender da metodologia utilizada, podem ser configuradas amostragens probabilísticas ou não

probabilísticas. Nesse último caso se enquadra a amostragem realizada a partir da aplicação do questionário.

Nossa amostragem, portanto, é não probabilística e *por conveniência*, o que significa que os respondentes do questionário foram selecionados por serem indivíduos acessíveis dentro da característica geral necessária para a participação: trabalhar como docente no ensino básico privado de Curitiba e região. Esse tipo de amostragem não fornece, evidentemente, possibilidades de análises tendenciais em larguíssima escala como as possíveis a partir de análises probabilísticas. Entretanto, configura-se como um recurso necessário e frutífero quando análises probabilísticas não podem ser realizadas. Em nosso caso, chegar em todos os docentes atuantes em nossa área de pesquisa seria quase como querer uma amostra de todos os peixes do oceano, tal como exemplificam Hansen, Hurwitz e Madow (1993) para evidenciar casos em que as análises probabilísticas são inviáveis.

Obtivemos 129 respostas a esse questionário, que foi organizado a partir da plataforma *Google forms*, em virtude da facilidade que a plataforma oferece para a coleta de dados de modo remoto, além de ser uma plataforma relativamente conhecida, o que poderia propiciar uma participação maior dos professores na pesquisa. Pinho et al (2021), em artigo sobre sua pesquisa também relacionada a condições do trabalho docente, resumem o ponto, acompanhando Boni (2020):

“O método de coleta de dados deste estudo, *websurvey*, é uma estratégia utilizada desde 1990, mas que passou a ser intensivamente empregada no contexto pandêmico. Tem como vantagens: baixo custo, fácil implantação, facilidade da coleta de dados à distância e tempo curto para aplicação e obtenção dos dados (as respostas são armazenadas em planilhas eletrônicas geradas automaticamente), além de permitir amplo alcance de participantes, em diferentes locais, no mesmo intervalo de tempo. Como desvantagem, citam-se: impossibilidade de garantir validade externa do estudo (representatividade e generalização dos resultados), abrangência limitada às pessoas com disponibilidade de recursos tecnológicos e habilidade de uso, acesso à internet e possibilidade de múltiplas respostas de um mesmo participante” (PINHO et al., 2021, p.4).

Os dados da RAIS indicam um total de 3.634 professores e professoras registrados em Curitiba, dado que congrega todas as naturezas jurídicas do empregador. Isso significaria que o nosso questionário tem como amostra aproximadamente 3.5% dos professores da cidade com relação ao dado de referência

de 2018. Não há como afirmar uma tendência de aumento do número total de professores de 2018 em diante, tendo em vista que, entre 2013 e 2018, o número total de professores diminuiu como pode ser observado na tabela 1.

Professores da rede privada de ensino básico de acordo com a Natureza Jurídica do empregador¹⁰ – Curitiba (2008, 2013 e 2018)			
<u>ANO</u>	<u>2008</u>	<u>2013</u>	<u>2018</u>
Sociedade LTDA	2500	3113	2917
Sociedade Simples LTDA	395	482	510
Serviço Social Autônomo	110	240	207
Total	3005	3835	3634

Tabela 1 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com a Natureza Jurídica do empregador. Fonte: RAIS/Ministério da Economia

Com relação ao perfil dos docentes que responderam ao questionário, a maior parte tem entre 26 e 35 anos (39,5%) ou entre 36 e 45 anos (31%)¹¹. A presença de docentes entre 46 e 60 anos (18,6%) foi mais significativa entre os respondentes que a faixa etária entre 18 e 25 anos (10,1%). Apenas um respondente possuía mais de 60 anos (0,8%).

Respondentes com relação à idade		
<u>Faixa etária</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
de 18 a 25 anos	13	10,1%
de 26 a 35 anos	51	39,5%
de 36 a 45 anos	40	31%
De 46 a 60 anos	24	18,6%
mais de 60 anos	1	0,8%

Tabela 2 – Respondentes com relação à idade

¹⁰ Não consta no banco de dados nenhum professor vinculado a empregador de natureza jurídica “Cooperativa”.

¹¹ Os dados da RAIS para 2018 também indicam a preponderância dessas faixas etárias entre os docentes. Entretanto, a divisão etária promovida pela RAIS é um pouco diferente: 15 a 17 anos, 18 a 24 anos, 25 a 29 anos, 30 a 39 anos, 40 a 49 anos, 50 a 64 anos e 65 anos ou mais.

A maioria dos respondentes é do sexo feminino (74,4%), o que acompanha o número também majoritário de mulheres nos dados nacionais da RAIS (68,65%). Os respondentes do sexo masculino totalizaram 24,8%. Optamos por indicar, nesta questão, a possibilidade de resposta para a pergunta “Qual é seu sexo?” uma categoria designada como “outro”, além dos itens “masculino” e “feminino”. Apenas um respondente assinalou essa resposta (0,8%). Veremos, mais à frente, que dados da RAIS permitem observar como a remuneração e as cargas horárias dos docentes possuem particularidades e padrões diferentes a depender de questões como gênero e raça.

Respondentes com relação ao sexo		
<u>Sexo</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Feminino	96	74,4%
Masculino	32	24,8%
Outro	1	0,8%

Tabela 3 – Respondentes com relação ao sexo

Com relação ao segmento da educação em que lecionam, os respondentes estão dispostos da seguinte maneira: a maioria (61,2%) trabalha no Ensino Fundamental II (também chamado de “anos finais”); 54,3% trabalham no Ensino Médio, enquanto 26,4% lecionam no Ensino fundamental I (“anos iniciais”) e 24,8% trabalham no Ensino Infantil. A soma total das respostas excede os 100% pelo fato de ser uma pergunta com a possibilidade de respostas múltiplas, isto é, um mesmo professor pode trabalhar em mais de um segmento ao mesmo tempo.

Respondentes com relação ao segmento em que lecionam		
<u>Segmento</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Ensino Infantil	32	24,8%
Ensino Fundamental I	34	26,4%
Ensino Fundamental II	79	61,2%
Ensino Médio	70	54,3%

Tabela 4 – Respondentes com relação ao segmento em que lecionam

A maior parte dos respondentes leciona disciplinas como Matemática (26,4%) Língua Portuguesa (20,2%), História (20,2%), Geografia (19,4%) e Ciências (17,1%).

A categoria “outras” teve 36 marcações, assimilando os 32 respondentes que indicaram, na pergunta anterior, trabalhar no Ensino Infantil. A depender dos currículos das escolas, disciplinas como Música/Musicalização, Projeto de Vida, entre outros, podem fazer parte das grades horárias. Em todo caso, o possível número de respondentes para essas disciplinas não passou de 4.

Respondentes com relação à(s) disciplina(s) que lecionam		
<u>Disciplina</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Arte	14	10,9%
Biologia	8	6,2%
Ciências	22	17,1%
Educação Física	7	5,4%
Educação Financeira	2	1,6%
Física	7	5,4%
Química	3	2,3%
Filosofia	12	9,3%
Geografia	25	19,4%
História	26	20,2%
Língua Portuguesa	26	20,2%
Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol ou outra)	24	18,6%
Matemática	34	26,4%
Sociologia	7	5,4%
Outras	36	27,9%

Tabela 5 – Respondentes com relação às disciplinas que lecionam

A respeito dos dados com relação ao trabalho como professores, apenas 24% trabalham também na rede pública, enquanto 76% trabalham exclusivamente na rede particular de ensino. Neste caso, pelo foco da pesquisa estar orientado aos professores de escolas particulares e, além disso, pela necessidade de construir um questionário enxuto, não averiguamos se os professores que lecionam também na rede pública o fazem na rede municipal ou estadual. É importante assinalar, contudo, que esse foco não significa o descarte de informações com relação ao trabalho em

escolas públicas, uma vez que os professores que trabalham em ambas as redes são igualmente relevantes para as pesquisas, inclusive ao indicarem especificidades e nuances importantes do trabalho docente em esfera particular. Tal consideração está representada em outras perguntas do questionário. Na pergunta “Em quantos lugares você dá aula?”, por exemplo, o respondente – no caso de também trabalhar em escolas públicas - não foi orientado a indicar apenas as escolas da rede particular, uma vez que é o conjunto do trabalho docente que será refletido em seu cotidiano.

Trabalha também na rede pública de ensino?		
<u>Resposta</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Somente na rede particular	98	76%
Também na rede pública	31	24%

Tabela 6 – Trabalho na rede pública e na rede privada

Nesse caso, aproximadamente a metade dos docentes (50,4%) dá aulas em mais de uma escola. Desse conjunto, mais da metade (52%) trabalham em 2 escolas, ao passo que 32% trabalham em 3 escolas e 15,38% trabalham em mais de 3 escolas. Os respondentes que trabalham em apenas 1 escola totalizaram 64, o que representa 49,6% do total. É importante considerar que o trabalho em apenas uma escola não é necessariamente sinônimo de uma carga menos intensa de trabalho. Os dados sobre quantidade de aulas semanais e quantidade de turmas matizam e complexificam essa questão. É possível imaginar, a título de exemplo, um professor que trabalha apenas em uma escola e possui mais de dez turmas e 30 horas semanais em sala de aula e, por outro lado, um professor que trabalha em mais de uma escola, mas ainda assim possui um número de turmas menor que o primeiro professor e uma carga horária também menor. Mesmo com essas considerações realizadas, há outros elementos envolvidos nessa dinâmica. Exporemos alguns deles à frente, na medida em que os dados forem apresentados.

No caso dos professores que trabalham em mais de uma escola, é preciso considerar que os diferentes arranjos de horários entre as diferentes escolas empregadoras pode impactar diretamente o cotidiano do trabalho docente. Em primeiro lugar, os eventuais deslocamentos para diferentes lugares da cidade, muitas

vezes distantes um do outro, em curtos períodos de tempo. Além desse ponto, os diferentes padrões das escolas podem atuar como mais um elemento de complicação do trabalho cotidiano. A execução de planejamentos, planos de aula, planos de desenvolvimento individual para alunos com necessidades específicas, entre outros produtos do trabalho docente podem estar submetidos a regimentos internos das escolas, sobretudo no que diz respeito a prazos, formas de entrega e averiguação das coordenações pedagógicas com relação ao trabalho realizado pelo docente. Atuar em mais de uma escola significa migrar constantemente entre os padrões de cada instituição. No período de aulas remotas, para citar mais um exemplo, as escolas particulares tiveram completa autonomia para decidir as plataformas digitais que utilizariam para desenvolver as aulas, muitas vezes completamente desconhecidas pelos alunos e pelos próprios professores, além de decidir de forma bastante variável os modelos de circulação das atividades remotas. Muitos professores atuantes em mais de uma instituição, nesse sentido, tiveram muito pouco tempo de adaptação para plataformas variáveis.

Além disso, é preciso considerar que o trabalho em mais de uma escola pode significar um aumento expressivo do número de sábados trabalhados pelo professor. Os chamados “sábados letivos” são comumente organizados nas escolas para o desenvolvimento de atividades com diferentes objetivos, como reuniões, conselhos de classe, atendimento a familiares dos estudantes, formações, palestras, entre outras. Esse cenário levanta o questionamento com relação às motivações que levariam os docentes a estarem vinculados a mais de uma instituição.

Respondentes com relação ao número de escolas em que dá aula		
<u>Número de escolas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
1 escola	64	49,6%
2 escolas	34	26,4%
3 escolas	21	16,3%
Mais de 3 escolas	10	7,8%

Tabela 7 – Respondentes com relação ao número de escolas em que dão aula

Relacionado a esses dados estava a seguinte pergunta do questionário: Por que você dá aulas em mais de uma escola? Entre os docentes que se enquadravam

nesse caso, 64,7% indicaram como motivo para estarem em mais de uma escola o fato de que, mesmo com muitas aulas semanais e várias turmas por escola, a renda apenas de uma delas não seria suficiente. Consideramos esse dado bastante relevante por evidenciar uma relação direta entre a adesão a diferentes frentes de trabalho e a obtenção de renda por parte dos docentes e, além disso, sugerir uma sobrecarga de trabalho a partir desse processo, tendo em vista que a opção indica que os professores consideram possuir muitas aulas semanais e várias turmas por escola e, ainda assim, necessitam de vinculação a uma outra instituição para aumentar a renda. Essa relação pode não ser direta, como ponderaremos mais à frente. Completando o quadro, aproximadamente 16% responderam que a razão para dar aulas em mais de uma escola era a baixa quantidade de aulas semanais que a disciplina lecionada possui em cada escola. 3,9% dos respondentes indicaram como razão o baixo número de turmas em cada escola e 6,2% alegaram que a motivação era alguma outra não presente entre as opções do questionário. De modo geral, é bastante significativo que as respostas apontem, em conjunto, aspectos relacionados à renda, de modo direto, uma vez que quantidade de turmas ou número de aulas semanais da disciplina são elementos diretamente relacionados à remuneração do docente.

Motivos para dar aulas em mais de uma escola		
<u>Motivos</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem (do conjunto de professores que dá aula em mais de uma escola)</u>
Mesmo com muitas aulas semanais e várias turmas por escola, a renda de apenas uma delas não seria suficiente	44	34,1%

Minha disciplina possui poucas aulas semanais em cada escola	11	8,5%
Outros	8	6,2%
As escolas em que leciono possuem poucas turmas	5	3,9%

Tabela 8 – Motivos para dar aulas em mais de uma escola

Sobre a quantidade de turmas de cada respondente, temos os seguintes dados: apenas uma turma (14,7%); de duas a cinco turmas (20,9%); de seis a dez turmas (24%); de onze a quinze turmas (22,5%) e mais de quinze turmas (17,8%).

Nesse ponto, é preciso fazer uma consideração. Não é possível estabelecer uma relação direta e proporcional entre o número de turmas e as condições de vida dos professores, no sentido de que muitas turmas significariam condições de vida precárias e poucas turmas significariam condições de vida mais qualitativas. Isso porque a baixa remuneração da categoria e a forma como ela é realizada faz com que aspectos do trabalho precarizado estejam presentes em quase todos os casos, de uma forma ou de outra. Trabalhar em muitas turmas corresponde a uma carga horária extensa, com poucos momentos de descanso e a multiplicação dos trabalhos extraclasse. Em contrapartida, trabalhar em apenas uma turma, por exemplo, significa ser remunerado, dependendo da disciplina que o professor leciona, por apenas uma aula semanal, duas, três, no máximo quatro, em um estado cujos pisos salariais são bastante defasados: R\$12,27 por hora-aula a professores não regentes da Educação Infantil; R\$12,47 por hora-aula a professores não regentes do Ensino Fundamental (anos iniciais); R\$14,79 por hora-aula a professores do Ensino Fundamental (anos finais) e R\$17,28 por hora-aula a professores do Ensino Médio¹².

¹² Esses dados constam na última Convenção Coletiva de Trabalho firmada para 2021-2023 entre SINPROPAR e SINEPE, em março de 2021. As informações ainda não foram atualizadas no site dos sindicatos. É importante registrar que há um piso salarial para professores em modalidade EAD, inclusive para o Ensino Médio, e o valor por hora-aula é inferior: R\$13,82. Também é necessário registrar que esses são valores para Curitiba e região. Os pisos salariais dos professores do interior são também inferiores aos valores citados.

Cabe a recordação de que o pagamento da hora-aula independe da quantidade de alunos em uma sala de aula. Um professor recebe o mesmo valor por uma aula em uma turma com 15 alunos e em uma turma com 30 alunos, sendo que esta última representa um trabalho extraclasse duplicado ao professor. Aqui importa assinalar um tema importante para questões oportunas, mas que não foram realizadas: informações sobre outras possíveis formas de renda do respondente. Seria possível estabelecer perguntas como: “sua renda provém exclusivamente da docência? Se não, em que outros ramos você trabalha? A maior parte da sua renda vem da docência ou dos outros trabalhos?”, etc. Isso poderia nos trazer uma maior noção sobre vários aspectos das condições de vida e trabalho dos professores, na medida em que o elemento da renda parece ser determinante em vários aspectos.

Respondentes com relação ao número de turmas em que lecionam		
<u>Número de turmas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Apenas 1	19	14,7%
De 2 a 5	27	20,9%
De 6 a 10	31	24%
De 10 a 15	29	22,5%
Mais de 15	23	17,8%

Tabela 9 – Respondentes com relação ao número de turmas em que lecionam

Um ponto interessante é o de que 92% dos respondentes possuem contrato CLT com o empregador, o que indica a predominância desse tipo de contrato mesmo em situações de trabalho intenso e de remunerações baixas, impedindo relações mecânicas que vinculam a precarização somente ao tipo de contrato firmado entre as partes. Do total, 7% possuem a relação mediada como Microempreendedor Individual (MEI), 3,9% são contratados como Pessoa Jurídica, enquanto 8,5% possuem contratos informais de trabalho. A soma das porcentagens extrapola os 100% em virtude de que os respondentes poderiam possuir mais de um tipo de contrato em diferentes locais de trabalho. Esses dados não nos permitem supor tendências de informalização no setor, embora o número de respondentes vinculados a escolas por contratos informais não seja desprezível. Para a identificação de um processo de informalização efetivo seria necessário um excursão a partir de uma série histórica de

dados para observarmos as alterações de tendência ao longo do tempo. Em todo caso, se considerarmos a quantidade total de respostas nesse item (144), notaremos que em aproximadamente 17% dos casos (e, portanto, em 17% dos contratos de trabalho firmados entre empregadores e professores) há formas de contrato diferentes do contrato via CLT, o que constitui uma informação relevante, na medida em que é este tipo de contrato que garante a execução de importantes conquistas como férias, pagamentos de décimos-terceiros salários, horas-atividade remuneradas e regulamentadas, etc., o que não é garantido pelas outras formas de contrato. Pode-se notar, portanto, que entre os docentes de ensino básico privado, o contrato CLT não necessariamente garante um trabalho não precarizado, mas permanece sendo a forma mais segura.

Respondentes com relação ao tipo de contrato		
<u>Tipo de contrato</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
CLT	119	92,2%
MEI (Microempreendedor Individual)	9	7%
PJ (Pessoa Jurídica)	5	3,9%
Contrato Informal	11	8,5%

Tabela 10 – Respondentes com relação ao tipo de contrato

Com relação à remuneração, temos o seguinte quadro: de R\$600,00 a R\$1200,00 (8,5%); de R\$1201,00 a R\$2000,00 (17,8%); de R\$2001,00 a R\$3000,00 (20,2%); de R\$3001,00 a R\$4000,00 (23,3%) e acima de R\$4000,00 (30,2%). Para efeitos comparativos, os dados da RAIS para Curitiba apontam que a média salarial da cidade é mais alta que a média nacional: R\$3973,30 em Curitiba e R\$2249,81 para a média nacional, ambos os dados fazendo referência aos valores para as aulas em Ensino Médio.

O cotejo desses dados com as respostas relacionadas ao número de turmas pode ser mais um elemento de coerência das apreciações sobre o papel central que a renda ocupa nesse contexto. Para recordar, 14,7% dos respondentes lecionam em apenas uma turma, o que significa que a maioria dos respondentes possui duas ou mais turmas. Isso pode explicar a progressão da porcentagem da tabela 9, uma vez

que mais turmas, na tendência geral, significariam um incremento da renda dos docentes, como já comentado anteriormente.

Respondentes com relação à remuneração com o trabalho das escolas		
<u>Faixa de remuneração</u> (em reais)	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
De 600 a 1.200	11	8,5%
De 1.201 a 2.000	23	17,8%
De 2.001 a 3.000	26	20,2%
De 3.001 a 4.000	30	23,3%
Mais de 4.000	39	30,2%

Tabela 11 – Respondentes com relação à remuneração com o trabalho das escolas

Neste ponto, percebemos uma lacuna importante do questionário aplicado. Não foram inseridas questões que envolvessem a autodeclaração racial dos respondentes. Quando cotejamos essa informação com os dados sobre a remuneração dos docentes, algumas tendências importantes sobre as condições do trabalho docente em ensino privado são evidenciadas, o que não pode ser observado pelo nosso questionário. Os dados da RAIS, entretanto, demonstram várias dessas tendências. Com relação aos dados nacionais, por exemplo, podemos inferir o seguinte: a) em 2008 os professores pretos ganhavam apenas 85,7% do que ganhavam os brancos. Em 2018, passaram a ganhar 82,78% da média salarial dos brancos; b) professores pardos passaram de 80,9% do salário dos brancos em 2008 a 82% em 2018; c) professores indígenas passaram de 85,45% do salário dos brancos em 2008 a 89,27% em 2018; d) professores amarelos passaram de 91,6% do salário dos brancos em 2008 e ultrapassaram o salário dos brancos em 2018; e) é possível promover uma infinidade de cruzamentos desses dados com outros, como por exemplo a escolaridade dos professores de cada raça, a quantidade de horas trabalhadas, entre outros; f) para os dados de 2018, 63,8% de todos os professores da rede particular de ensino no Brasil são brancos, 32,5% pardos, apenas 3% são pretos, 0,5% são amarelos e 0,1% são indígenas.

Professores da rede privada de ensino básico de acordo com Raça/Cor e Média Salarial – Brasil (2008, 2013 e 2018)			
Raça/Cor	2008	2013	2018
Branca	962,49	1525,12	2224,88
Amarela	881,98	1353,23	2239,79
Indígena	822,49	1436,92	1986,22
Preta	824,96	1335,22	1841,78
Parda	779,48	1287,39	1825,33

Tabela 12 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com Raça/Cor e Média Salarial – Brasil (2008, 2013, 2018). Fonte: RAIS/Ministério da Economia

É importante indicar que os cálculos oriundos da RAIS expressam dados de média salarial por indivíduo e não por cada vínculo de emprego registrado. Com relação ao cruzamento remuneração e gênero, a diferença entre homens e mulheres não se expressa exatamente pela média salarial, mas sim pela média de horas trabalhadas. Em 2018, para os dados nacionais, as mulheres tiveram um salário médio 9 reais superior ao dos homens, mas trabalharam em média 7 horas a mais por semana. Não é banal deixarmos evidente a simples conta: mensalmente, a média de horas trabalhadas pelas mulheres é aproximadamente 28 horas superior, o que é uma diferença profundamente relevante. É significativo o fato de que essa diferença de horas trabalhadas aumentou ligeiramente na série histórica. Some-se a isso toda a discussão sobre o trabalho doméstico e as múltiplas jornadas de trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres na sociedade.

Professores da rede privada de ensino básico de acordo com a Média de Horas Contratuais Semanais por Sexo – Brasil (2008, 2013 e 2018)			
Sexo	Média 2008	Média 2013	Média 2018
Masculino	23,19	22,68	20,23
Feminino	28,26	28,33	27,22

Tabela 13 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com a Média de Horas Contratuais Semanais por Sexo – Brasil (2008, 2013 e 2018). Fonte: RAIS/Ministério da Economia

Quando observamos o mesmo cruzamento de dados para a escala de Curitiba, a tendência é a mesma. A série histórica demonstra sempre uma diferença de aproximadamente 6 horas semanais, o que corresponderia a aproximadamente 24 horas a mais de trabalho por mês. Entretanto, nesse caso, a diferença é agravada, uma vez que ela se expressa não apenas na média de horas semanais trabalhadas, mas também da média salarial geral, que é bastante discrepante entre homens e mulheres, nos dados de 2018: para eles, média de 3392,56 reais e, para elas, média de 2454,54 reais.

Média de horas semanais por ano e sexo – Curitiba (2008, 2013 e 2018)			
Sexo	Média 2008	Média 2013	Média 2018
Masculino	21,91	20,77	20,67
Feminino	27,16	26,03	26,23

Tabela 14 – Média de horas semanais por ano e sexo – Curitiba (2008, 2013 e 2018). Fonte: RAIS/Ministério da Economia

Quando cruzamos as variáveis raça/cor, sexo e média salarial, obtemos mais informações relevantes. As professoras brancas em 2008 ganhavam menos do que os professores brancos ganhavam. Dez anos depois, o salário médio é virtualmente igual. Esse avanço na condição de professoras brancas não significa que elas ganhem proporcionalmente o mesmo que professores brancos, como a diferença de horas trabalhadas entre mulheres e homens pode atestar. As professoras pardas ganhavam apenas 78,16% do salário das professoras brancas em 2008 e apenas 76% do salário dos professores brancos no mesmo ano. Em 2018, esses índices passam para pouco mais de 80%. As professoras pretas, ao contrário, perderam com relação ao salário das professoras brancas e professores brancos. Em 2008, elas ganhavam 85% do salário das professoras brancas e passaram, em 2018, a ganhar apenas 81,19%. Com relação aos professores brancos, passaram de 82% a 81,76%. Esses dados demonstram a profunda importância das análises raciais articuladas às diferenças entre os sexos, porque sugerem que as professoras brancas avançam em ganhos sem que as professoras pretas avancem proporcionalmente da mesma forma, o que pode incidir sobre os modos de atuação política da categoria e evidenciar a fragilidade de palavras de ordem como a “quando uma mulher sobe, todas sobem”,

demonstrando suas limitações reais. É preciso observar os casos dos professores e professoras indígenas e amarelos/as também e perceber o que se coloca. O que se observa é a confirmação da tendência de que apenas os pretos e pretas retroagem proporcionalmente com relação ao ganho dos brancos de 2008 a 2018.

Média salarial por raça/cor e sexo X Ano – Brasil (2008, 2013, 2018)			
Raça/Cor	2008	2013	2018
Homens indígenas	894,56	1497,77	2100,68
Mulheres indígenas	798,68	1408,03	1917,04
Homens brancos	981,37	1573,83	2213,78
Mulheres brancas	954,70	1505,14	2229,39
Homens pretos	847,12	1379,89	1900,82
Mulheres pretas	813,25	1311,03	1810,11
Homens amarelos	967,90	1418,11	2200,73
Mulheres amarelas	837,01	1324,56	2257,01
Homens pardos	851,91	1380,69	1874,89
Mulheres pardas	746,22	1246,32	1803,15

Tabela 15 – Média salarial por raça/cor e sexo X Ano – Brasil (2008, 2013, 2018). Fonte:

RAIS/Ministério da Economia

Essas diferentes condições entre professores e professoras pode ser observada também pela análise do nível de ensino em que lecionam e a média salarial para cada nível de ensino. Os dados nacionais, por exemplo, indicam que o número de mulheres no Ensino Infantil era de 91,4% em 2018, porcentagem que diminui conforme o avanço dos segmentos escolares. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as mulheres eram 81%, nos anos finais do Ensino Fundamental, 58,8%, e, no Ensino Médio, apenas 43,4% (tabela 16).

Ao cotejar esses dados com os números das médias salariais para cada segmento, nota-se que os segmentos majoritariamente ocupado por mulheres possuem as menores médias de remuneração, seguindo a mesma tendência

progressiva que se inicia no Ensino Infantil e vai até o Ensino Médio, como podemos observar na tabela 17.

Professores da rede privada de ensino básico de acordo com segmento de ensino e sexo – Brasil (2018)		
	Feminino	Masculino
Ensino Infantil	91,4%	8,6%
Ensino Fundamental – Anos iniciais	81%	19%
Ensino Fundamental – Anos finais	58,8%	41,2%
Ensino Médio	43,4%	56,6%

Tabela 16 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com segmento de ensino e sexo – Brasil (2018). Fonte: RAIS/Ministério da Economia

Professores da rede privada de ensino básico de acordo com segmento de ensino e média salarial – Brasil (2018)	
Ensino Infantil	1964,36
Ensino Fundamental – Anos iniciais	1970,28
Ensino Fundamental – Anos finais	2003,47
Ensino Médio	2249,81

Tabela 17 – Professores da rede privada de ensino básico de acordo com segmento de ensino e média salarial – Brasil (2018). Fonte: RAIS/Ministério da Economia

Essa tendência se evidencia também na análise dos dados referentes a Curitiba. Entretanto, a diferença entre a média salarial no Ensino Infantil e o Ensino Médio é bem maior: 1841,90 reais para o Ensino Infantil, ao passo que a média para o Ensino Médio indicava 3973,30 reais.

A conjunção dos dados apresentados permite delinear de forma ainda bastante seminal alguns elementos importantes das condições de trabalho de professores e professoras da rede privada de ensino básico. Mais do que representações definitivas do trabalho docente nessa área, eles apresentam caminhos de investigação com relação ao tema, uma vez que levantam indagações importantes que se apresentam como possibilidades investigativas. Compreendemos o esforço empreendido neste

primeiro capítulo como um primeiro passo no sentido do estabelecimento de pontos de atenção e algumas hipóteses que podem contribuir para a orientação de trabalhos futuros.

Esses elementos parecem indicar que a noção de *precarização do trabalho* pode, sim, ser vinculada ao estado geral das condições de trabalho vivenciada por professores e professoras do ensino básico privado. Esse esforço, no entanto, não pode se satisfazer com uma associação direta entre uma definição abrangente do conceito e a situação dos docentes. É preciso, nesse sentido, avançar nas análises dos efeitos dos diferentes modos de contratação de professores e professoras, das implicações diretas da característica de trabalho em mais de uma escola, e das consequências diferenciadas dessas dinâmicas a depender, principalmente, do gênero, raça e segmento de atuação do docente.

CAPÍTULO 2 - Trabalho docente e pandemia no ensino básico privado

O desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado foi diretamente afetado por condições históricas dos momentos em que ele aconteceu. A eclosão da pandemia da Covid-19 foi, sem dúvida, o principal elemento nesse sentido. As primeiras medidas efetivas de distanciamento social e paralisação de diversos serviços foram tomadas em março de 2020. O que, inicialmente, era interpretado como um período breve e passageiro de alteração dos modos de vida, passou a constituir novas formatações das relações sociais. A educação não passou incólume por esse processo, antes pelo contrário, foi impactada de modo direto e intenso.

As alterações do cotidiano escolar estiveram relacionadas à suspensão das aulas, em um primeiro momento, e à organização de modalidades de aulas remotas, transmitidas ao vivo ou gravadas e disponibilizadas aos estudantes. No caso brasileiro, como assinalam Fernanda Maia e Kelen Bernardo (2021), “algumas medidas foram adotadas por parte do Ministério da Educação, como a suspensão das atividades em cumprimento à portaria n. 343/2020 (alterada pelas portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e a Medida Provisória (n. 934/2020), que autorizava atividades educacionais na modalidade remota, denominado de Ensino Remoto Emergencial – ERE”. A partir disso, é possível aventar questionamentos relativos às condições de trabalho dos docentes dentro desse momento histórico específico, buscando perceber o aprofundamento de tendências já existentes ou a emergência de novos elementos constitutivos do cotidiano do trabalho de professores e professoras, especialmente em segmentos que, diferentemente do Ensino Superior privado, não possuíam o sistema de ensino a distância como uma realidade praticada já há vários anos de forma sistemática (BASTOS, NUNES, QUEIROZ E TERRA, 2021).

Nesse sentido, buscaremos, neste capítulo, discutir algumas dessas principais inflexões notadas no contexto pandêmico, partindo da bibliografia relacionada ao tema. Compreendemos que a apresentação de dados obtidos e analisados por outros grupos de pesquisadores desde 2020 constitui uma ação necessária na medida em que tais pesquisas buscam captar nuances de momentos e localidades distintas no próprio processo de desenvolvimento e agudização da pandemia. Articularemos a

essas informações dados obtidos a partir da aplicação de nosso próprio questionário, já citado no capítulo anterior. O questionário foi organizado com uma seção de perguntas relacionadas ao período de aulas remotas, a fim de investigar as principais características do trabalho docente em ensino privado no contexto pandêmico em Curitiba e região.

Nosso objetivo é o enfoque direcionado às condições da rede privada de ensino. Entretanto, é importante indicar que, em muitos casos, as pesquisas enfocaram as condições de trabalho de professores da rede básica de escolas públicas ou coletaram dados sem a preocupação com o discernimento das redes, objetivando uma análise panorâmica e não filtrada a partir dessa dimensão. Em outros casos, foram desenvolvidas análises comparativas entre dados das redes pública e privada. Em razão disso, abordaremos, quando necessário, dados que não se referem unicamente à rede privada, desde que nos pareçam relevantes e necessários para a discussão a que nos propomos.

2.1 Alterações do trabalho docente na pandemia e o aprofundamento de tendências já existentes

Ao analisar o contexto pandêmico e suas influências sobre o trabalho docente, Claitonei de Siqueira Santos (2020) sinaliza que “uma pane, a certo modo, se abateu sobre toda a categoria de profissionais de educação e, em especial, o professor, justamente por este não trabalhar no vazio, mas sim na relação e interação constante com os alunos [...]”. Sendo a “pane” definida comumente como uma falha de funcionamento que interrompe o funcionamento de alguma dinâmica, é possível assumir a imagem proposta pelo pesquisador como analogia inicial para descrever a situação do trabalho docente. É preciso notar, contudo, que foi bastante reduzido o tempo de interrupção do trabalho dos professores em virtude da suspensão das aulas a partir da eclosão da pandemia. A pane, portanto, dá lugar a uma forma de funcionamento que, conforme veremos, congrega atividades em condições comprometidas. Os modelos remotos de ensino (com aulas síncronas ou assíncronas) passaram a ser adotados rapidamente, de forma “inesperada” (SOUZA et al., 2021), ou mesmo “imediate e não consensual” (SENHORAS, 2020), a despeito das claras dificuldades de docentes e discentes relacionadas ao processo, considerado como

solução emergencial para o cumprimento das cargas horárias mínimas anuais de ensino (MARTINS, SOUSA e ZIENTARSKI, 2021).

Os modos de concretização do ensino remoto variaram. Entretanto, algumas ferramentas tecnológicas passaram a ser utilizadas de modo quase generalizado por professores e estudantes para fins educacionais. Plataformas como o *Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams* passaram a fazer parte do cotidiano dessas pessoas. Para além disso, aplicativos que já eram utilizados com outros objetivos também se tornaram instrumentos sistematicamente mobilizados para a comunicação entre professores, estudantes e outros membros da comunidade escolar, a exemplo do *Whatsapp* (MARTINS, SOUSA e ZIENTARSKI, 2021), o que sinaliza de forma inequívoca para impactos relacionados ao esvanecimento de limites entre as esferas pessoal e profissional. Mesmo nos momentos em que as atividades estiveram suspensas, professores e professoras mantiveram comunicação e interações com estudantes, como no caso de 46% dos mais de 15 mil professores da rede pública de Ensino Básico que participaram da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Esse contexto “afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar [...]” (SENHORAS, 2020). Tais assimetrias, observadas sob diversas perspectivas, reincidem sobre as formas de trabalho e as condições vivenciadas pelos docentes, na medida em que o cenário de paralisação total das atividades educacionais representaria uma ruptura profundamente problemática nos processos de ensino-aprendizagem, ao passo que a continuidade dessas atividades via modelos remotos poderia também gerar repercussões desastrosas.

Nesse sentido, pesquisadores buscaram evidenciar e sistematizar as principais alterações dessa conjuntura. Em vários casos, como no trabalho de Pinho et al (2021), a interpretação foi a de que a precarização do trabalho docente se acentuou nesse período, afirmação que acompanhamos, na medida em que nossa pesquisa indicou tendências que endossam essa análise. Nesse referido estudo, organizado com a

participação ativa do Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA)¹³, o número de respondentes ao questionário organizado pelos pesquisadores foi de 1.444 professores e professoras da rede privada de ensino da Bahia, incluindo docentes de Ensino Superior:

“A metade (50,0%) mantinha carga horária entre 21 e 40 horas, tinha mais de dez anos na profissão (56,9%) e trabalhava em mais de uma escola (50,3%). Mais da metade relatou alterações no contrato de trabalho (51,4%) durante a pandemia. Quase todos/as estavam em trabalho remoto (98,4%). As principais atividades desenvolvidas foram: reunião com coordenações e chefias (87,9%), com colegas de trabalho (79,7%) e aulas on-line (80,0%). A maioria referiu aumento do tempo/carga horária comparada ao período anterior à pandemia (76,8%). Apenas 40,8% estavam satisfeitos/as com sua capacidade de trabalho, e 76,0% destacaram aumento da insegurança e medo de ficar desempregado/a”. (PINHO et al., 2021)

Aspectos como esses foram os principais pontos de atenção dos pesquisadores e pesquisadoras. Em pesquisa encomendada pelo SINPRO-RS, SINPRO Noroeste e SINPRO Caxias, as análises concluíram que as cargas horárias formais de trabalho diminuíram, mas que o trabalho real de professores e professoras aumentou no contexto pandêmico, evolução inversamente proporcional aos ganhos dos docentes, que diminuíram tendencialmente. Isso se deu, segundo a pesquisa, à implantação de novos currículos e à redução do número de turmas ofertadas no ensino remoto. Esse foi um expediente bastante realizado por escolas privadas no contexto pandêmico, uma vez que o regime de aulas remotas prescindia das estruturas físicas das salas de aula. A título de exemplo, uma escola com duas turmas de sextos anos com 20 alunos cada poderia mesclar as turmas em somente um ambiente virtual, formando apenas uma turma e, em consequência, reduzir a carga horária formal do professor, sem que o número de alunos diminuísse, por exemplo, o que, por consequência, também não diminui a maior parte do trabalho extraclasse dos docentes.

¹³ Julgamos interessante citar essa informação em virtude do contraste que ela demonstra se relacionada ao nosso caminho de pesquisa, no qual não tivemos sequer contato com as direções do SINPROPAR-PR, o que poderia, eventualmente, levar-nos a uma pesquisa com esforços conjuntos, como a pesquisa citada. Outros sindicatos de representação de docentes do ensino privado, como o SINPRO de outros estados e regionais, também produziram pesquisas quantitativas e qualitativas nesse contexto, produziram relatórios e análises que buscavam compreender a situação da categoria. Não houve iniciativa similar do SINPROPAR-PR.

Sobre a realidade de professores e professoras da rede privada de Goiás (SINPRO-GO, 2021), uma pesquisa revelou que, entre aqueles docentes que tiveram suas jornadas de trabalho e seus salários reduzidos, 49,3% não teve uma real redução de trabalho, uma vez que a instituição de ensino não respeitou efetivamente a redução, o que na prática significa que os professores e professoras trabalhavam o mesmo que antes, porém ganhando menos (SINPRO-GO, 2021). Mais uma vez, portanto, aponta-se para uma perda de ganhos salariais sem a redução efetiva de trabalho.

Tal dimensão também foi analisada por Fernanda Maia e Kelen Bernardo (2020, 2020b, 2021), a partir, principalmente dos dados obtidos na pesquisa *Trabalho remoto/home office no contexto da pandemia COVID-19*, realizada por pesquisadores do Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade (GETs/UFPR) e da Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista (REMIR), em 2020. As pesquisadoras analisaram questões abertas e fechadas e sistematizaram a interpretação dos dados a partir de eixos temáticos. A sistematização proposta em artigo publicado em 2021 (BERNARDO e MAIA, 2021) difere ligeiramente da sistematização proposta em artigo de 2020, publicado juntamente a Maria Aparecida Bridi (BERNARDO, BRIDI e MAIA, 2021), embora incida sobre os mesmos dados. Ambas as sistematizações nos parecem pertinentes. A primeira citada, entretanto, diferencia mais os pontos de atenção e parte dos seguintes eixos: configurações do trabalho, eixo no qual se analisa a organização do trabalho em aspectos como tipo de contrato e carga horária; infraestrutura para o trabalho, analisando aspectos como o espaço físico, equipamentos e serviços necessários utilizados pelos professores no regime remoto; intensidade do trabalho, com a análise de metas de produtividade e as alterações nesse sentido; e percepções do Ensino Remoto Emergencial, que parte da análise da avaliação do trabalho remoto realizada pelos participantes da pesquisa.

As autoras buscaram promover uma “análise correlacional sobre as condições objetivas de trabalho da categoria docente”, “com o intuito de identificar correlações e diferenças das condições objetivas de trabalho nas instituições públicas e privadas” (BERNARDO e MAIA, 2021, p. 9). Isso permite uma análise comparativa dos impactos de um mesmo processo sobre sistemas diferenciados de ensino. Com relação às

reduções de carga horária de trabalho e de salário, comentadas anteriormente, essa pesquisa sinaliza que esse processo pode ser um elemento de especificidade do ensino privado no período, uma vez que “a redução de carga horária de trabalho e de salário foi identificada somente no setor privado, representando um percentual de 12% dos respondentes vinculados ao referido setor”. Em outros casos, como na redução de salário sem a alteração na carga horária de trabalho e a redução somente da carga horária sem redução de salário, os dois setores apresentaram casos de ocorrência, mas, de modo geral, “o setor público manteve um percentual maior, quando comparado com o setor privado”, de trabalhadores sem alterações no salário com a mesma carga horária”.

No que diz respeito à existência de metas e produtividade no trabalho, as autoras também perceberam uma diferença entre os setores público e privado, sendo a presença de metas mais expressiva neste que naquele (58,8% para a esfera privada e 45,8% para a pública). O impacto no ritmo de trabalho foi sentido pelos docentes e, nesse caso, 78% dos professores do setor privado afirmaram que o ritmo de trabalho ficou mais acelerado, face aos 51% do setor público. Na prática, um “ritmo de trabalho mais acelerado” corresponde, direta ou indiretamente, ao aumento da carga de trabalho proporcional, seja ele decorrente de novas atividades que passaram a ser realizadas pelos docentes nesse contexto ou das mesmas atividades sendo realizadas em uma carga horária formal menor, como comentado anteriormente.

Em nossa própria pesquisa, os resultados são expressivos e caminham ao encontro do que foi concluído pelas pesquisadoras, o que indica que os efeitos sentidos por docentes de Curitiba e região acompanham, em muitos sentidos, os impactos percebidos por professores de outras regiões. Os dados sobre a quantidade de turmas e de vínculos com escolas, apresentados no primeiro capítulo, já indicavam uma carga de trabalho intensa, tendo em vista a quantidade de trabalho não pago realizado por professores e professoras, como a preparação das aulas, dos materiais, correção de atividades, trabalhos, etc. Somam-se a isso os dados obtidos a partir das respostas sobre o trabalho no período da pandemia. 83,7% dos respondentes afirmaram estar trabalhando mais na pandemia do que antes dela. Sob a perspectiva dos trabalhadores, portanto, há fortes demonstrações da intensificação do trabalho

nesse período também em Curitiba e região, dinâmica desacompanhada de reajuste salarial proporcional a esse aumento, a despeito dos discursos que circulam na sociedade sobre a “preguiça” e a “má vontade” de professores e professoras que “só querem ficar em casa” e “não querem trabalhar”, causando “tantos danos às nossas crianças na continuidade da sua formação”, como afirmou o deputado Ricardo Barros (Progressistas), líder do governo na câmara, em abril de 2021 (UOL, 2021). O conteúdo discursivo presente na fala do deputado esteve em trânsito na sociedade de diversas formas, impedindo o enfrentamento das questões reais vivenciadas pelos docentes no período.

Carga de trabalho na pandemia		
<u>Respostas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Trabalha o mesmo que antes	13	10,1%
Trabalha menos que antes	8	6,2%
Trabalha mais que antes	108	83,7%

Tabela 11 – Respondentes com relação a como consideram a carga de trabalho durante a pandemia

Essa condição de intensificação do ritmo e da quantidade de trabalho pode ser notada por Bernardo e Maia no aumento não somente de horas trabalhadas diariamente, mas também na quantidade de dias trabalhados na semana, também com diferenças entre os setores privado e público:

“Considerando que a maioria dos docentes declararam que seu ritmo de trabalho se intensificou na modalidade remota, quando comparamos a quantidade de dias trabalhados na semana presencialmente, antes da pandemia, e, na pandemia, remotamente, podemos identificar que o aumento no ritmo também resultou em mais dias de trabalho. Os percentuais dos que trabalhavam cinco (5) dias na semana, antes da pandemia, eram significativamente próximos em ambos os setores, 57% no público e 58% no privado. Quando passa para a modalidade remota, esse percentual cai para 28% no público e 26% no privado. O aumento nos dias trabalhados ocorre em ambos os setores, porém com comportamentos distintos. Para os docentes com vínculo com o setor privado, os aumentos mais expressivos foram nos percentuais dos que

trabalhavam seis
 (6) dias semanais, que saiu de 12% e saltou para 35%, os com labor sete (7)
 dias da semana eram
 1%, número que passou para 26%. Já para os com vínculo na administração
 pública, a alteração
 mais significativa foi no aumento dos que trabalhavam sete (7) dias na
 semana, passando de 8%
 antes para 40% durante a pandemia. Esse cenário revela que uma das
 armadilhas que o home
 office apresenta, para além da extensão das jornadas diárias, é o aumento
 de dias trabalhados na
 semana.” (BERNARDO e MAIA, 2021, p. 15).

Esse parece ser um aspecto específico dentro de um conjunto diversificado de causas e expressões da intensificação do trabalho, explicada Ada Ávila Assunção e Dalila Andrade Oliveira (2009), acompanhando Jean-Paul Melchior (2008), da seguinte forma, em seus aspectos gerais não relacionados somente a professores e anteriores à pandemia:

“A intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho. Mas é no âmbito da atividade que o processo de intensificação se expressa, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma mesma pessoa ou equipe”. (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 354)

Ao que se pode observar até aqui, é exatamente sobre o referido âmbito da atividade que a intensificação do trabalho na pandemia obteve sua forma de realização. A ampliação da complexidade do trabalho pode se relacionar com os novos modos de preparar e ministrar as aulas a partir de ferramentas tecnológicas não dominadas pelos professores e professoras, por exemplo. O aumento do número de tarefas a serem realizadas também está diretamente relacionado a isso e, como vimos, em vários casos esse aumento não se deu sequer em uma mesma unidade temporal, mas foi potencializado pela diminuição da unidade temporal de trabalho.

Esse trabalho, mais intenso e acelerado, teve como principal característica uma alteração espacial de sua realização, uma vez que, em geral, as atividades foram realizadas a partir das casas dos docentes, não mais nas escolas. No caso da nossa pesquisa, os professores que transmitiam as aulas de casa representaram 82,2% dos

respondentes. Outros 13,2% transmitiam as aulas de casa e da escola e apenas 4,7% transmitiam as aulas somente da escola.¹⁴

Respondentes com relação ao local de onde transmitem as aulas		
<u>Local de transmissão</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Casa	106	82,2%
Escola	6	4,7%
Casa e escola	17	13,2%

Tabela 12 – Respondentes com relação ao local de onde transmitem as aulas

As visões sociais acerca do trabalho realizado a partir de casa podem variar significativamente. Embora, nesse caso, o chamado *home office* (teletrabalho ou trabalho remoto) tenha sido adotado em caráter emergencial em virtude da eclosão da pandemia, ele representa tendências anteriores a esse contexto e implicações importantes para a vida dos trabalhadores. Vários autores, tal como Costa (2007), indicam que o trabalho nesses moldes é uma das principais representações da reestruturação do capital no sentido da adesão aos ditames da acumulação flexível (COSTA, 2007). Segundo Castro (2013), o *home office* é a referência máxima do esvanecimento dos limites entre o espaço privado e o pessoal, entre a vida privada e o escritório. Referência de um processo mais abrangente designado pelos sentidos gerais da *flexibilização*, esse regime de trabalho pode representar de formas variadas a responsabilização do próprio trabalhador inclusive pela gestão do tempo, que se torna um atributo cada vez mais individualizado:

“o processo de flexibilização do tempo e trabalho implementado pelas empresas tem levado os trabalhadores a perderem progressivamente o controle da organização de seus tempo sociais, em função da fragmentação e individualização dos tempos dedicados ao trabalho, que não estão mais e acordo com outras temporalidades sociais”. (CARDOSO, 2012, p. 246)

¹⁴ Essas respostas registram um determinado momento da pandemia, que se estendeu até aproximadamente outubro de 2020. Muitos professores foram obrigados a retornar à transmissão de aulas a partir das dependências da escola, sobretudo pela pressão dos empregadores, ecoada pelo SINEPE, de retorno à normalidade. Em 2021, o sistema de aulas híbridas na rede particular obrigou o retorno de quase a totalidade dos professores às aulas presenciais.

É importante matizar o sentido geral dessa expressão de flexibilização do trabalho. Aos docentes, a flexibilização não se dá de forma completa, uma vez que o aspecto mais visível de suas atividades – as aulas ministradas – é caracterizado justamente pela inflexibilidade de horários (LUZ et al., 2019), em função da organização das aulas. A flexibilidade estaria vinculada, desse modo, ao conjunto de práticas componentes do trabalho docente para além da sala de aula, isto é, nas relações que estão mais diretamente sujeitas a mecanismos implantados pela gestão escolar a fim de reduzir custos e aumentar a produtividade/eficácia do trabalho (OLIVEIRA, 2006).

A despeito dessa reorganização espacial temporária do trabalho docente, 72,1% dos respondentes afirmaram não ter recebido apoio algum da instituição de ensino no sentido material para as aulas remotas, como aparelhos eletrônicos, planos de internet, microfones, etc. 14,7% indicaram ter recebido algum apoio, mas insuficiente. Apenas 13,2% consideram que o apoio prestado foi suficiente. Consideremos que o trabalho nesse regime remoto implicou inúmeras adaptações onerosas ao próprio professor. Seu espaço privado se transforma em espaço profissional, o próprio trabalhador deve se responsabilizar pelo gasto de água, luz, alimentação, qualidade da transmissão com uma boa velocidade de internet, gastos com equipamentos, etc. Galvão e Zaidan (2020) apresentam o cenário de forma direta:

“Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho” (GALVÃO E ZAIDAN, 2020, p. 264).

Apoio da instituição no período de aulas remotas		
<u>Respostas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Recebeu apoio e considera suficiente	17	13,2%

Recebeu algum apoio mas não considera suficiente	19	14,7%
Não recebeu nenhum tipo de apoio	93	72,1%

Tabela 13 – Respondentes com relação a como consideram o apoio das instituições no período de aulas remotas

Essa realidade está em consonância com tendências econômicas articuladas a “mercadização” da educação, tal como indicamos o processo na introdução. É importante ponderar esse cenário, tendo em vista que as escolas da rede privada de ensino não são financeiramente homogêneas e, desse modo, as ações tomadas pelas gestões variam. Trata-se, então, de indicar uma racionalidade geral que guia e orienta a educação privada como padrão de conduta e organização, a qual encontrou na pandemia um momento propício para a execução dessa racionalidade:

“As novas expressões do trabalho remoto em escolas básicas de ensino particular, das quais o ensino remoto é o exemplo mais atual, apenas ratifica a lógica de grupos econômicos que empreendem conglomerados de escolas privadas e apostam em estruturas de ensino de baixo custo econômico, por meio da combinação entre o uso excessivo de Tecnologias da Informação e Comunicação (trabalho remoto) e a redução ao limite do quadro de professores e professoras. Assim, observa-se a diminuição de despesas com o trabalho presencial, uma vez que as instalações físicas escolares se tornam dispensáveis e os equipamentos do trabalho remoto passam à responsabilidade de cada um. Em contrapartida, aumenta-se a sobrecarga laboral de professor(a)s que permanecem no trabalho à distância, conforme os novos modelos de organização do trabalho, denominado ‘empresa enxuta’, uma racionalidade de mercado aplicada ao ensino superior, cuja expansão para o ensino fundamental no contexto de pós-pandemia constitui-se uma temeridade, dada a importância dos processos de socialização e estreitamento de vínculos afetivos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes”. (SOUZA et al., 2021, p.6)

Essas implicações devem ser matizadas, evidentemente, inclusive pelas próprias transformações do mundo do trabalho fora da escola. É possível sugerir, por exemplo, que o ensino básico é bem menos suscetível ao espraiamento dos modos de ensino remotos em virtude da necessidade das famílias de que seus filhos estejam em um espaço seguro enquanto os adultos trabalham, sobretudo no caso de escolas particulares que não são destinadas às elites sociais, mas sim às camadas médias. Isso forçaria, por exemplo, as direções das escolas a não enfatizar a instituição do ensino remoto para além da pandemia.

Relacionada a isso está a questão do nível de conhecimento de professores e professoras sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas no regime remoto. A já citada pesquisa desenvolvida em parceria entre GESTRADO e CNTE indicou que apenas 3 a cada 10 professores da Educação Básica possuíam tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário para a realização de atividades componentes do ensino remoto. Mais da metade (53,6%) afirmou não possuir preparo para ministrar aulas não presenciais (GESTRADO/CNTE, 2020). Isso nos faz definir de modo amplo a noção de apoio possível da instituição aos docentes, uma vez que a possibilidade de transmissão das aulas não seria garantida apenas por recursos físicos e tecnológicos, mas principalmente pelo conjunto de saberes necessários para seu manejo cotidiano. A celeridade do estabelecimento do ensino remoto emergencial já constituía um indicativo bastante forte de que esses saberes não seriam transmitidos aos professores de forma coletivizada e sistematizada, sendo atribuído a eles próprios a responsabilidade por essa lacuna, uma vez que “o professor não quer se modernizar, não quer se atualizar”, para citar Ricardo Barros uma vez mais. Essa dinâmica pode ser interpretada como uma expressão de um quadro mais geral, comentado na introdução dessa dissertação, composto pela desintegração dos processos educacionais relacionada a processos de individualização forçados pelo mercado, que demandam trabalhadores polivalentes, multifuncionais, versáteis e qualificados, sendo essa qualificação cada vez mais responsabilidade deles próprios. Mais uma vez, trata-se de um elemento não exatamente novo observado no período pandêmico, mas acentuado ou tornado mais objetivamente observável.

Esse aspecto incide diretamente sobre a qualidade do trabalho realizado pelos docentes e pode significar um círculo crescente de frustração, tendo em vista que, em muitas circunstâncias, “os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 354). Essa relação deve ser observada também como um aspecto incidente sobre o processo de intensificação do trabalho, em seus aspectos não puramente quantitativos, isto é, de extensão das atividades, mas sim qualitativos, concernentes à qualidade do serviço ou produto relacionado ao trabalho, tal como desenvolve Philippes Davezies (2007). Esses elementos se tornam ainda mais diretos tendo em vista as circunstâncias do trabalho

educacional inseridas na realidade operacional do ensino básico privado, em que a educação é interpretada, não raramente, como um serviço de fato, uma mercadoria negociada na relação entre escola-empresa e aluno e família na condição de clientes.

É importante adotar uma visão ampla com relação às etapas do trabalho docente para que se possa observar os diferentes tipos de influência do contexto pandêmico. O ato de ministrar uma aula é, de modo geral, uma etapa posterior de um longo processo de trabalho intelectual, principalmente. É possível considerar com segurança que a aula é o resultado prático – e, portanto, variável – de uma organização teórica anterior. A etapa do planejamento de aulas corresponde ao conjunto de procedimentos que envolvem uma análise ampla do conteúdo a ser abordado em um mês, bimestre ou trimestre, associando, indicando e organizando os melhores caminhos didáticos a serem tomados pelo docente na condução das aulas. O planejamento, nesse sentido, “traduz em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula, para conduzir os alunos e alcançar os objetivos educacionais propostos” (CONCEIÇÃO et al., 2016). Para cada turma deve haver um planejamento, que é cobrado e analisado pelas coordenações de cada escola, em virtude, inclusive, das legislações que regulamentam a necessidade desse processo.

Os planejamentos demandam horas de trabalho para que sejam convertidos e preparados para a prática de sala de aula. O ato de planejar as aulas, portanto, é anterior e não se confunde ao ato de preparar as aulas. Para que o ponto fique mais claro, um exemplo simples pode ser apresentado. Uma professora de geografia planejou, hipoteticamente, as aulas relativas a todo um bimestre. Em determinada aula sobre demografia, decidiu que o melhor recurso a ser utilizado era uma apresentação de *slides* que contivesse imagens de pirâmides etárias de diferentes países, representações cartográficas informativas sobre o tema, anamorfozes e índices relevantes ao tema. A indicação de que ela faria isso faz referência ao ato de planejar a aula. Para prepará-la, a professora deverá montar os *slides*, pesquisar as representações cartográficas e pirâmides etárias em fontes seguras, checar os índices, atualizá-los e organizá-los de uma forma didaticamente orientada, o que implica mais tempo de trabalho. Isso posto, consideremos o fato de que ao menos os planejamentos do primeiro bimestre de 2020 haviam sido construídos sem o vislumbre

da pandemia e do ensino emergencial remoto. Além disso, como planejar novas aulas e prepará-las satisfatoriamente se boa parte dos professores e professoras não dominavam os recursos necessários para as novas modalidades de ensino do período pandêmico? Não é à toa que, dos 733 docentes de diferentes localidades do país, entrevistados em uma pesquisa de perspectiva psicológica, 53% referiram a dificuldade em pensar uma didática adequado para o espaço virtual como uma das principais dificuldades do período (CAETANO et al, 2021)¹⁵.

Sem buscar relações mecânicas e pouco cuidadosas, mas não é espantoso o fato de 86% dos professores e professoras considerarem que o regime de aulas remotas influenciou diretamente sua saúde mental para pior. A porcentagem é muito próxima à dos professores que indicaram estar transmitindo as aulas de casa e o cruzamento dessas duas respostas demonstra que a grande maioria dos professores que estão dando aula de casa responderam que sua saúde mental piorou. Temos, portanto, intensificação do trabalho sem remuneração proporcional, um cenário de desamparo material das escolas com relação ao necessário para o trabalho remoto e condições de saúde mental em declínio.

Aulas remotas e saúde mental		
<u>Respostas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Considera que as aulas remotas influenciam diretamente a sua saúde mental para melhor	4	3,1%
Considera que as aulas remotas influenciam diretamente a sua saúde mental para pior	111	86%
Consideram que as aulas remotas não influenciam	14	10,9%

¹⁵ Nesse caso, o item referido foi o mais assinalado pelos professores e professoras, seguido pelo item “dificuldade em virtude do não acesso dos alunos(as)” (51%) e “dificuldade de ficar à vontade frente às câmeras” (42%). Apenas 8% dos respondentes afirmaram não ter nenhuma dificuldade.

diretamente sua saúde mental		
---------------------------------	--	--

Tabela 14 – Respondentes com relação às visões sobre o período de aulas remotas e a saúde mental

A perspectiva desses professores e professoras com relação à sua própria saúde mental é também um elemento que pode ser relacionado com as alterações de suas formas laborais. Yves Clot (2006) indica que a distância entre atividade real (aquilo que não pode ser feito, mas se coloca como perspectiva permanente ao sujeito) e atividade realizada produz processos de frustração relacionados diretamente a dinâmicas de adoecimento entre trabalhadores. Em um cenário pandêmico, em que a necessidade de incidir sobre a educação dos alunos inscrita num momento social sensível é realidade cotidiana dos docentes, e no qual as atividades laborais sofreram impactos enormes sem o apoio técnico, emocional e estrutural correspondente por parte das instituições de ensino, é possível levantar a hipótese que esse tipo de frustração foi potencializada e, com ele, o “mal-estar docente”, tal como definiram Araújo, Pinho e Masson (2019).

As três autoras sintetizam o abordado até aqui, fazendo referência a estudos e análises pré-pandêmicos que podem ser articulados ao que foi exposto no primeiro capítulo dessa dissertação e que, sob várias perspectivas, aprofundaram-se durante a pandemia:

“A análise da atividade docente revela um processo marcante de intensificação do trabalho. Tal característica relaciona-se ao processo de precarização social do trabalho, que envolve precarização econômica (condições salariais, jornada de trabalho, contrato) e precarização das condições de trabalho (mudanças na organização e processo produtivo com o uso de novas ferramentas e gestão flexível que alteram as rotinas laborais e as formas de controle”. (ARAÚJO, PINHO e MASSON, 2019, p.5).

É bastante representativo, portanto, que uma maioria esmagadora de professores, em nossa pesquisa, tenha sinalizado impacto negativo do momento de pandemia em sua saúde mental. Embora, evidentemente, o contexto de insegurança associado à letalidade da Covid-19 e outros aspectos externos à prática de trabalho possam ter influenciado diretamente, também, a saúde mental de professores e professoras, importa enfatizar que o modo como a pergunta foi realizada especificava a ação das aulas remotas como fundamento de influência de deterioração da saúde

mental. Isso torna o dado ainda mais contundente, pois sinaliza contornos específicos para esses desgastes (CAETANO et al., 2021). Desse modo, parece-nos lícito assimilar de forma integral o exposto por Maneti, Pereira e Santos (2020):

“Dadas essas pontuações, ressalta-se a importância de articular as exigências profissionais no contexto da pandemia com a saúde mental desses sujeitos, para que as condições em que se constituem as velhas e novas demandas sejam verificadas e que as perspectivas, além das do adoecimento mental, tenham relevância, permitindo então que as diferentes dinâmicas de resistência desses docentes e as possibilidades de reconfiguração desse trabalho sejam discutidas”. (MANETI, PEREIRA e SANTOS, 2020, p. 30).

Uma das importantes entradas para as discussões sobre as referidas resistências seria a atenção direcionada às atividades realizadas não só de modo individual, mas também coletivamente, como no caso das ações sindicais nos diferentes contextos municipais e estaduais dos docentes. Isso se torna ainda mais importante se levarmos em consideração que esses estudos podem “ter perdido força na articulação com os movimentos de trabalhadores/as ou, pelo menos, que a produção vinculada a estas iniciativas não tem sido publicizada ou socializada”, o que demonstra a necessidade de “analisar esse aspecto à luz das características mais gerais dos movimentos sindicais nos contextos atuais de precarização social do trabalho, que fragilizam marcadamente as organizações de trabalhadores/as” (ARAÚJO, MASSON e PINHO, 2019, p. 11). Com isso, buscamos reiterar a necessidade de realização do processo descrito por Brandão e Streck (2006), resumido por Souza et al. (2021), segundo o qual,

“ao partilharmos conhecimento, produzimos solidariedade entre academia e movimentos sociais. Assim, consolida-se uma parceria que promove a luta social contra o trabalho precarizado e intensificado de professoras e professores e a defesa da saúde por meio do fortalecimento de suas organizações” (SOUZA et al., 2021, p. 4)

Esse gancho nos conecta à importância da análise das ações sindicais da categoria. Se, como vimos, a pandemia exacerbou tendências de deterioração das condições de trabalho existentes já antes do contexto pré-pandêmico, não seria descabido postular que as ações sindicais na categoria constituíssem um nível fundamental organizado por atores centrais das relações de trabalho, incidentes de alguma forma em todo o percurso que culmina com os aspectos apresentados até aqui. Passaremos, então, a essa etapa.

CAPÍTULO 3 - Elementos para o estudo do sindicalismo docente em esfera particular e o caso curitibano

No contexto brasileiro, a educação é recorrentemente tida como uma área prioritário e urgente como base da estrutura social, pelo menos na retórica política. As reformas, resoluções, normativas, etc. sobre o tema constituem um vasto corpus documental que pode fornecer muitas informações acerca da relação da educação com as transformações do Estado brasileiro. Não são poucos os pesquisadores que se debruçam sobre essas fontes no sentido de compreender suas implicações. Em um recorte de apenas três anos, poderíamos citar os casos da chamada Reforma do Ensino Médio, viabilizada no governo Michel Temer, a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular e o programa Future-se, apresentado pelo governo Jair Bolsonaro. Esses são apenas exemplos recentes que expressam as grandes alterações que o campo da educação sofre, em todos os níveis, e que repercutem também na organização política dos trabalhadores.

Além das políticas específicas do campo da educação, as regulamentações (ou desregulamentações) das relações de trabalho também interferem diretamente na organização sindical docente. A Reforma Trabalhista, por exemplo, pode ser entendida como um elemento dentro de um conjunto de “manifestações contrárias à existência de processos de afirmação de direitos sociais no Brasil” (ARTHUR E PESSANHA, 2018, p. 565).

A Reforma Trabalhista representa uma inflexão importante nos rumos do sindicalismo brasileiro e, portanto, se constitui como elemento ubíquo nas análises. De fato, o conjunto das medidas que compõem a reforma é avaliado como “mais um percalço ao movimento sindical, pois explicita do ponto de vista normativo uma tendência de prevalência de mecanismos de mercado na definição de regras que regem a relação de emprego, visando compatibilizar as relações de trabalho com as características do capitalismo contemporâneo” (COLOMBI; LEMOS; KREIN, 2018, p. 179-180).

Na medida em que “flexibiliza” as relações de trabalho, a reforma levanta vários campos de atenção aos pesquisadores. As negociações coletivas são importantes

objetos de estudo, pois podem sofrer alterações importantes, uma vez que “a negociação coletiva expressa a correlação de forças entre organizações sindicais e patronais no setor de atividade econômica considerado, bem como a orientação político-ideológica dos sindicatos que conduzem a negociação” (GALVÃO E TEIXEIRA, 2018, p. 157).

Dentro desse contexto dinâmico, é necessário entender que o ensino - e a educação, de modo abrangente - “vem sendo conformado por múltiplas forças, entre as quais, políticas globais de educação, dinâmicas de mercado e apoio reduzido do Estado para provisão da educação” (STROMQUIST, 2012).

Dentre essas múltiplas forças, as organizações de trabalhadores, associações e sindicatos ocupam um papel central no processo de efetivação das transformações e resistências no campo da educação. O sindicalismo, em sua dimensão histórica, nasce da necessidade de associação dos trabalhadores e da organização de movimentos de resistência à precarização da vida, que se expressaram de diversas formas e ainda se expressam ativamente no país. A atividade sindical está ligada, em maior ou menor grau, aos debates políticos gerais e estruturais da sociedade. A depender da política implementada – e aqui há uma grande responsabilidade das direções sindicais – os sindicatos movimentam suas bases em função de pautas mais localizadas, relacionadas mais especificamente aos direitos e garantias da categoria que representam, ou buscam apresentar discussões ditas “de fundo”, mais amplas, relacionadas às temáticas educacionais, do Estado, trabalho, etc. Essas orientações não operam de modo mecânico, uma vez que “entre a capacidade organizativa dos professores e o desenvolvimento da política educacional existem vínculos dialéticos profundos” (FERRAZ E GOUVEIA, 2013).

Esse tipo de consideração abrangente adquire contornos mais delineados quando delimitamos melhor nosso objeto de pesquisa e nossos focos de análise. Este trabalho se propõe a uma análise das representações sindicais vinculadas à educação particular em Curitiba e região a partir do SINPROPAR, a representação dos professores, e do SINEPE, a representação patronal. Inicialmente, havíamos construído um caminho metodológico diferente daquele que será apresentado neste capítulo. As inflexões metodológicas se deram em virtude de limitações encontradas

ao longo do processo de pesquisa. Buscaremos indicá-las, brevemente, uma vez que isso auxilia a compreensão das escolhas metodológicas adotadas posteriormente.

Como indicamos, a Reforma Trabalhista de 2017 é uma referência incontornável aos estudiosos do trabalho atual no Brasil. A celeridade de seus impactos impressiona, assim como a dos movimentos de resistência a eles nos meios sindicais. Inicialmente, portanto, tínhamos como intenção uma análise que buscasse perceber os impactos da reforma nas atividades do SINPROPAR e do SINEPE e, em consequência, na categoria dos professores de rede particular. Para isso, buscamos contatos com as direções sindicais das duas representações, uma vez que o objetivo seria acompanhar as ações promovidas por elas e extrair da pesquisa de campo com essas direções sindicais suas visões sobre a reforma trabalhista. Obtivemos contato com o SINEPE, mas não com o SINPROPAR. Com relação a este, as tentativas de aproximação foram inúmeras e variadas: por e-mail, por telefone, pessoalmente na sede do sindicato, mas não obtivemos êxito. As várias tentativas frustradas de contato representaram, a nosso ver, um indício de inatividade do SINPROPAR, uma vez que sequer pudemos apresentar nossos intentos de pesquisa. Colocamo-nos imaginativamente no lugar de um professor da base do sindicato que busca auxílio reiteradas vezes para alguma questão e não obtém resposta.

A eclosão da pandemia da Covid-19 dificultou ainda mais essa perspectiva de trabalho, uma vez que comprometeu também nossos vínculos com o próprio SINEPE. Um trabalho de campo presencial e sistemático, portanto, passou a ser uma escolha inviável por esses motivos. Em consequência, nossos objetivos iniciais também foram readequados à nova realidade de pesquisa.

Paralelamente a isso, analisamos previamente as convenções coletivas da categoria celebradas entre o SINPROPAR e o SINEPE, para buscarmos indícios de alterações significativas nos termos desses acordos e, conseqüentemente, pistas sobre o impacto da Reforma Trabalhista. Essa análise comparativa inicial levou em consideração as convenções instituídas de 2016 a 2021 e não identificou alterações significativas. A hipótese é de que os efeitos da reforma ainda não foram sentidos tão

fortemente nesse nicho específico¹⁶. A partir desse quadro, compreendemos a necessidade de reorganização dos nossos objetivos de pesquisa e, conseqüentemente, de metodologia adotada.

O enfoque de pesquisa centrado nas direções sindicais pode ser bastante frutífero em sindicatos que realizam várias atividades. Sindicatos atuantes são, inclusive, objetos de pesquisa privilegiados justamente por esse motivo¹⁷. Em nossas leituras encontramos muitos trabalhos que justificavam a escolha de determinados sindicatos como objeto de análise justamente por seu histórico mais ou menos recente de atividades, isto é, sindicatos atuantes, no sentido mais abrangente no termo. Como, então, justificar a escolha de um sindicato que nos pareceu, à primeira análise, com um grau baixo de atividade? Por que não eleger apenas a representação patronal como objeto de pesquisa, uma vez que esta sim deu mostras de grande atividade?

As respostas a essas questões não são fáceis e, nesse ponto, há um grau relevante de abertura para a sensibilidade do pesquisador. Seria possível alterar completamente o objeto de análise e buscar outros sindicatos docentes em esfera particular que fossem mais operantes, ainda que a delimitação geográfica precisasse ser outra. Entretanto, julgamos que a inversão dessa dinâmica cumpre um papel importante. Em vez de elegermos o sindicato como objeto de análise em virtude de sua atividade, vemos na sua baixa atividade a justificativa para a pesquisa. Isso nos coloca questões diferentes. A primeira, colocada de forma bastante simples e direta, faz referência à comprovação desse certo grau de inatividade. De saída, portanto, isto se coloca: essa inatividade é de fato uma característica da representação sindical dos

¹⁶ As informações obtidas com essa análise das convenções coletivas serão articuladas, aprofundadas e expostas pormenorizadamente na próxima fase da dissertação. Compreendemos que esses dados são de grande importância para delinear mais claramente elementos da ação sindical da categoria, ainda que a interpretação prévia com relação a essa análise nos tenha indicado uma inflexão no caminho de pesquisa.

¹⁷ Note-se, por exemplo, o levantamento realizado por Cláudia Vianna (2001) de trabalhos sobre o sindicalismo docente (mais de 50 dissertações e teses sobre o tema) entre 1980 e 1996. Um dos blocos da sistematização promovida por Vianna tem como eixo justamente a capacidade de ação do sindicalismo docente: "O primeiro bloco temático trata da organização docente sob a ótica da consciência política e do pertencimento de classe, destacando a força e a capacidade de mobilização da categoria".

professores de escolas privadas de Curitiba e região ou isso é algo episódico e apenas aparente, não se sustentando a partir de uma análise mais detida? Em seguida: se esse cenário sindical é de fato pouco ativo, por que isso acontece? Como julgar essa dimensão? Quais implicações isso traz para a vida dos trabalhadores dessa categoria?

Em um contexto complicado e de retração dos direitos trabalhistas, de ofensiva neoliberal, tal como indicamos anteriormente, a ação sindical produz resistências importantes e necessárias. Se a ação sindical é um alento, a inação sindical deve ser uma preocupação, sobretudo nesse campo da educação privada, que se apresenta como tendência geral. Se o fantasma da privatização e da mercadorização do sistema educacional ronda nossa sociedade, é urgente compreendermos as dimensões do sindicalismo docente em esfera privada.

A partir dessas considerações, elaboramos um outro caminho analítico, com outras ferramentas que se adequassem à realidade de impossibilidades impostas pelas restrições da pandemia e pelas inflexões incitadas pelos primeiros contatos com o objeto. Esse giro metodológico foi grande. No lugar da pesquisa de campo com as direções sindicais, entendemos que o contato com a visão dos professores da base seria mais frutífero, tendo em vista os novos objetivos da pesquisa. Dessa forma, produzimos um questionário a ser respondido por professores da rede particular de Curitiba e região, o qual será detalhado mais à frente. De modo geral, a intenção foi traçar o perfil dos respondentes, sua visão/contato com relação ao SINPROPAR e ao SINEPE e suas considerações acerca das condições do trabalho docente na pandemia. Assim, articulamos duas dimensões interligadas do processo: as condições de trabalho e a ação sindical, buscando compreender como elas se relacionam nesse caso.

É importante destacar mais um ponto limitante com relação aos nossos propósitos. A bibliografia sobre sindicalismo docente é extensa, mas está quase que completamente ligada ao sindicalismo docente em esfera pública. Embora os trabalhos que enfocam a educação pública sejam de grande valia, muitas vezes não contemplam especificidades do campo particular que poderiam determinar muitas interpretações. Além disso, entre os estudos sobre sindicalismo docente em esfera

particular, a maior parte se dedica a pensar o contexto do ensino superior privado e não o ensino básico.

É sintomático que grande parte dos trabalhos sobre sindicalismo docente, sobretudo os de trato mais teórico, sequer mencionem o sindicalismo docente em esfera particular. Nesse caso, sindicalismo docente é quase sinônimo de sindicalismo docente em esfera pública. Exceções existem, é claro, como essa consideração logo ao início de um artigo de Marcos Ferraz:

Em primeiro lugar, é preciso estabelecer que a pretensão única desse texto é pensar elementos para a análise do sindicalismo docente público de Ensino Fundamental e Médio. Não faz, portanto, parte desta reflexão, nem o sindicalismo docente do setor privado, nem, tampouco, do setor público universitário (FERRAZ, 2012).

Mas, na condição de exceções, esses casos acabam por demonstrar que o estudo do sindicalismo docente em esfera privada não é um campo exaustivamente explorado, antes ao contrário, está marcado mais pelas ausências e lacunas que por análises exaustivas. As dificuldades concretas, nesse sentido, de fato são limitantes. Entretanto, é possível pensar que as lacunas são sempre possibilidades de avanço e de construção de um saber científico que contribua de alguma forma para o campo.

Por todos esses motivos, enfatizamos que essa pesquisa possui, em muitos momentos, um grau exploratório, sendo quase como um primeiro passo para as análises do sindicalismo docente particular em Curitiba e região, no que diz respeito tanto ao trato teórico da questão como em sua dimensão empírica. Passemos, então, às considerações teórico-metodológicas.

Sadi Dal Rosso (2011) indica dois caminhos epistemológicos para as análises do sindicalismo docente. O primeiro deles, que congrega os olhares sobre a forma sindical e a qualidade específica docente, faz referência à discussão geral da importância do sindicalismo na sociedade, de modo mais amplo. O segundo caminho enfatiza a especificidade do sindicalismo em educação, compreendendo-o enquanto fenômeno legitimamente construído, tal como outros sindicalismos. Ao primeiro caminho articulam-se os estudos da tradição das ciências sociais, da sociologia e da

ciência política. Nesse campo, parte-se do sindicalismo para pensar o sindicalismo em educação, isto é, do conceito geral para o qualificado.

De modo inverso – mas não necessariamente antagônico – se constitui o segundo caminho, a partir do qual se observa o sindicalismo em educação a partir exatamente de seu *locus* específico, do pressuposto de que a sua conformação escapa a uma formulação mais abstrata e geral a priori. Desse modo, “pode-se fazer uma completa rotação na forma de ver a questão do sindicalismo docente, a saber: a partir do sindicalismo docente, olhar o conjunto da atividade sindical” (DAL ROSSO, 2011). Por essa perspectiva, o sindicalismo docente guardaria um grau sensível de autonomia com relação ao conjunto das atividades sindicais brasileiras. A própria forma de constituição da educação no país pode indicar inflexões para a análise. No caso da educação infantil, por exemplo, o fato de que a maioria dos professores são, na verdade, professoras, indica um processo importante¹⁸.

. Sem a intenção de tangenciar a importante questão colocada por Dal Rosso, os dois caminhos parecem contribuir para a análise do sindicalismo docente. Não se trata, contudo, de um ecletismo epistemológico, mas sim de discordâncias com as caracterizações do autor. Um dos argumentos arrolados em favor do chamado segundo caminho defende que o grau de autonomia do sindicalismo em educação provém da “capacidade do pessoal do campo de promover greves e movimentos sociais com objetivos em favor da própria categoria ou com objetivos em favor do conjunto da sociedade” (DAL ROSSO, 2011). Essa característica não é, em nossa visão, especificidade do sindicalismo docente ou mesmo da categoria dos professores. Inúmeras outras categorias possuem a mesma característica. O que, para nós, determina uma ação política em seu caráter não é exatamente uma condição de categoria, mas sim a forma como as pautas são trabalhadas com a baseada categoria. Mais que isso: esse condicionante indicado por Dal Rosso parece estar restritamente vinculado à educação pública. Não conseguiríamos associar uma capacidade intensa de ações grevistas e movimentações nesse sentido entre os

¹⁸ Importantes contribuições acerca da questão de gênero no sindicalismo podem ser encontradas nos trabalhos de Helena Hirata (1994), Daniele Kergoat (1994) e Sue Ledwith (2018).

docentes em esfera particular, ao menos não os da educação básica. Isso nos faz, portanto, matizar essas proposições.

Desse modo, estaríamos escolhendo o primeiro caminho, retirando do sindicalismo docente a sua originalidade ou especificidade. Contudo, na medida em que a forma organizativa (e, por consequência, também política) dos sindicatos corresponde a respostas dadas pelos trabalhadores a transformações materiais e estruturais da sociedade, é preciso compreender que o sistema educacional brasileiro, no qual o sindicalismo docente orbita, foi construído a partir de especificidades que não se confundem a outros campos do trabalho. Em resumo, “ao mesmo tempo em que permite o destaque de formas gerais do sindicalismo, o sindicalismo de professores afirma sua singularidade” (ROBERT, 2013). Por esse motivo, não se pode tratar do sindicalismo docente abstratamente apenas como sindicalismo.

Parece-nos que este é aproximadamente o caminho sugerido por Marcos Ferraz, que parte

de um acúmulo teórico que buscou explicar o fenômeno sindical de trabalhadores de forma geral, sem especificar características precisas, sejam de ordem jurídica, profissional, política, econômica, regional ou outra qualquer. Somente após se estabelecer uma base sólida de debate do sindicalismo como um fenômeno social moderno, é que esta reflexão será transportada para os aspectos analíticos singulares que se fazem necessários para pensar as organizações docentes no Brasil (FERRAZ, 2012).

Nesse sentido, Ferraz apresenta aportes de definição do conceito de sindicalismo a partir de suas características sociopolíticas, acionando inicialmente a formulação de Beatrice Webb e Sidney Webb (apud COSTA, 2011), segundo a qual o sindicato seria “uma associação permanente de assalariados que procuram conservar e melhorar as condições de sua vida de trabalho”. Essa definição, à primeira vista muito abrangente, implica uma série de cuidados, os quais exporemos buscando preservar as ênfases indicadas por Ferraz. Em primeiro lugar, tal definição reforça o caráter associativo e corporativo da ação sindical, indicando que a função do sindicalismo, por definição, não pode estar apartada das preocupações com as condições de trabalho, isto é, não “pode ser indefinidamente insensível às condições materiais e simbólicas de reprodução social de sua base” (FERRAZ, 2012).

Parte dessa premissa a articulação tramada pelo sindicalismo entre fenômenos “econômico-pragmáticos” e intentos “político-utópicos” orientados à construção de um futuro melhor, sendo uma forma de organização específica da ordem societária capitalista, como indicamos no capítulo anterior. Essa relação sugere, na visão de Ferraz, ao menos três características do fenômeno social obrigatórias ao que ele chama de análise sociológica consequente. A primeira dessas características seria o aspecto burocrático da organização social, tratando a questão da burocracia em seu sentido weberiano. Em seguida, faz-se necessário compreender as mediações do sindicalismo no processo de construção da classe e na constituição da consciência de classe. Por fim, a análise do papel funcional assumido pelo sindicalismo no processo civilizador.

A primeira característica destacada por Ferraz nos levaria invariavelmente a fontes de estudo como legislações, regimentos internos de sindicatos, estatutos, documentos de normatização, etc. Essa estrutura sindical, comenta o autor, está permeada pela racionalidade do direito e da política moderna, o que implica uma série de possibilidades e, ao mesmo tempo, limitações de atuação. A segunda característica está vinculada, para o autor, a uma noção de classe que se afasta das noções de classe “em si” e “para si”, não comungando também com a conceitualização de Ricardo Antunes com relação à “classe-que-vive-do-trabalho”, uma vez que Ferraz elege uma leitura thompsoniana de classe, segundo a qual só há classe com consciência de classe. Em resumo e articulando as características citadas, o sindicalismo estaria nesse “fazer-se” da classe, sendo uma ação política reconhecida juridicamente e que demanda e conforma a identidade da classe.

Com relação ao papel do sindicalismo dentro do conjunto de mediações do processo civilizador, Ferraz está de fato dialogando com as conhecidas formulações de Norbert Elias sobre o tema ao indicar que a institucionalização por meio do direito do trabalho faz do sindicalismo um componente funcional da modernidade ocidental, na medida em que representa uma atenuação de conflitos. É importante matizar essa afirmação que, em uma leitura apressada, pode suscitar a ideia de que o sindicalismo atua apenas como um elemento de contenção dos conflitos. O próprio texto de Marcos Ferraz, em momentos diversos, questiona essa afirmação que parece categórica,

demonstrando que o autor trabalha com os efeitos múltiplos do fenômeno. As tentativas recorrentes de aparelhamento e domesticação do sindicalismo por parte dos setores dominantes da sociedade serviriam para identificar esse potencial conflitivo da ação sindical.

Importa discernir algumas diferenças importantes a respeito das dimensões pública e privada e suas repercussões para a ação sindical. Alain Supiot, citado por Ferraz, indica como ponto central para esse tema a diferenciação jurídica existente entre o regime estatutário e aquele calcado no contrato de trabalho. O estatuto estaria vinculado às condições de trabalho em esfera pública, ao passo que o contrato de trabalho demarcaria as relações de serviço na esfera do privado, notando, é claro, o contingente de trabalhadores que não são cobertos por nenhum dos dois regimes, sendo essa diferenciação valorosa como recurso analítico geral e não descritiva de todas as relações. O trabalhador por contrato – e aqui, claro, fazemos referência ao docente em escolas particulares – estaria submetido a uma relação de trabalho “dissimétrica”, isto é, quando um dos contratantes se coloca sob as ordens do outro, “sinalagmática”, quando o salário é a contrapartida do trabalho fornecido e, além disso, com um grau de aleatoriedade na definição da duração do contrato (SUPIOT *apud* FERRAZ, 2012).

De outro modo, os trabalhadores estatutários, como os professores da rede pública, não estariam submetidos diretamente ao seu superior da mesma forma como um trabalhador privado está, uma vez que, no serviço público, chefias e chefiados estão submetidos ao público. Esse tipo de diferença, somado às concepções do direito à educação que norteiam o acesso à educação pública, leva Ferraz a considerar elementos importantes, que refletem, em maior ou menor grau, na ação sindical:

Assim, na educação, pode-se observar que, em uma instituição privada, a escola pode escolher que tipo de criança quer ensinar (esta escolha é principalmente feita pelos valores das mensalidades) e, em função deste perfil, impõe suas decisões administrativas aos afazeres didáticos do professor. Em contrapartida, o direito público subjetivo à educação (§ 1º, art. 208 da Constituição Federal), que permeia a relação entre escola pública e seus alunos, obriga que se aceite todas as crianças que ali se apresentem, exigindo um diálogo mínimo (político, cultural e social) entre direção e comunidade escolar. Esta base dialógica mínima atinge também a hierarquia profissional, instalando, potencialmente, uma base para relações de trabalho mais democráticas.

Esse cenário estabelece um conjunto organizativo de trabalho que localiza o professorado da rede pública em uma relação de subordinação ao direito à educação da criança e não a um contratante específico, um diretor ou secretário, o que “lhe permite a insubordinação – quando legitimamente justificada – à hierarquia imediata” (FERRAZ, 2012, p. 36), isto é, “o funcionário não se subordina a uma determinada pessoa e, sim, a uma organização e aos valores por ela encarnados” (SUPIOT *apud* FERRAZ, 2012).

Não se pode negligenciar os significados disso para as ações coletivas dos docentes. É lícito considerar, a partir dessas análises, que a educação privada produz uma forma muito mais individualizada de relação de trabalho com relação ao docente, dificultando, em diferentes dimensões, seu reconhecimento enquanto parte de um todo e, ainda mais, sua participação política organizada coletivamente com sua categoria. É compreensível que o sindicalismo docente em esfera pública seja de modo geral mais ativo e com mais poder de barganha que o sindicalismo docente em esfera particular, justamente porque seu fortalecimento se dá sobre as bases mais democráticas das relações de trabalho que demarcam esse campo, ainda que com todos os seus problemas e limitações. O que parece ser um ponto não totalmente explicável, na verdade, é a relativa desatenção dos pesquisadores com relação às iniciativas sindicais docentes em esfera privada, tendo em vista que o sindicalismo, nesse contexto, seria elemento central para mitigar os efeitos individualizantes e exploratórios das condições de trabalho de professores, uma vez que “[os sindicatos] tendem a valorizar a ação coletiva dos trabalhadores em detrimento dos aspectos de ordem individual” (COSTA, 2011). Em contrapartida, diante desse cenário adverso, “parece predominar entre grande parte dos professores a indiferença, a apatia e formas de resistência individual no ambiente de trabalho, que em nada alteram o quadro de suas dificuldades [...]” (BRUNO, 2011, p. 561). Nesse ponto, estudar “o que se faz” no sindicalismo docente em esfera privada é tão importante quanto estudar “o que não se faz”, pois, desse modo, escrutina-se o “por que não se faz?”, o que está diretamente relacionado à compreensão dos mecanismos gerais de funcionamento da ação sindical nessa esfera.

Outro elemento bastante lembrado de diferenciação entre os campos público e privado é o modelo de remuneração dos docentes. Ferraz indica que o caráter salarial da relação de trabalho à qual está submetida o professor em escola particular opera a partir de um grau de instabilidade muito grande, uma vez que está vinculado às necessidades do mercado, “instalando a insegurança contínua nas relações de trabalho” (FERRAZ, 2012, p. 36). De outro modo se configura a remuneração na educação pública, pois nesse caso não se remunera um serviço específico, mas sim o comprometimento com o interesse público, isto é, o trabalho não é aferido simplesmente pelo seu valor de troca. “A estabilidade e a continuidade, portanto, caracterizam a relação do servidor com o dinheiro” (FERRAZ, 2012, p. 37).

Não há dúvidas de que essas formulações precisam ser matizadas e cotejadas com os acontecimentos dos últimos anos refletidos pelos reiterados ataques à educação pública a nível municipal, estadual e federal. Entretanto, ainda que estabilidade e continuidade no serviço público sejam termos gradativamente erodidos pelas políticas governamentais dos últimos anos, ainda possuem vigência na comparação com a educação privada. É possível, portanto, identificar como tendência que as relações de trabalho na educação privada são marcadas pelo binômio instabilidade/insegurança, ao passo que, na educação pública, o binômio se altera para estabilidade/continuidade. Isso não significa de modo algum negligenciar as imensas dificuldades encontradas por docentes na esfera pública, suas condições muitas vezes precárias de trabalho, sua remuneração aquém de suas atribuições, seu trabalho exaustivo, etc. Trata-se, no entanto, de perceber como a ação sindical pode ser afetada por isso. Parece-nos uma ideia muito simples, mas importante, dizer que o sindicalismo pode avançar mais em uma base de estabilidade do que em uma base de instabilidade.

A aproximação entre educação pública e privada realizada dessa forma pode ser bastante elucidativa, mas talvez seja insuficiente. O trabalho de Alain Supiot e as considerações de Marcos Ferraz possuem como bases sociológicas principalmente a análise das implicações de elementos como o poder, o tempo e o dinheiro. Não há dúvida de que essas são dimensões centrais para se pensar as condições de trabalho. Em verdade, a pergunta que deve ser colocada é: quão definidoras das ações

sindicais essas dimensões podem ser? Se elas podem sugerir trilhas ao estudo do sindicalismo em esfera pública, em que medida apontam caminhos para o estudo do sindicalismo em esfera privada? Seguindo a precaução de Ferraz ao alertar que as considerações estabelecidas por ele seriam direcionadas à educação pública e não à privada, cabe adotarmos uma posição cautelosa quanto à transposição desses elementos teórico-metodológicos ao estudo do sindicalismo docente em esfera particular. Note-se que uma posição cautelosa não significa, de modo algum, abrir mão do que foi exposto, inclusive pelo fato de que os aportes teórico-metodológicos específicos para as análises do sindicalismo docente em esfera particular são quase ausentes em nosso debate sociológico. Em resumo, o diálogo deve ser feito a partir da compreensão dialética da relação entre público e privado e não a partir de um espelhamento dessas esferas, em que todos os recursos heurísticos sejam construídos a partir do enfoque do público, uma vez que deixaríamos de captar, desse modo, especificidades importantes do privado. Essas são apreciações de caráter preliminar, cujas soluções estão ainda relativamente distantes. Nossa contribuição quanto a essas questões não será resolvê-las, mas sim sinalizá-las da forma mais qualificada possível.

3.1 Sindicatos sem história? A ausência de informações sobre o SINPROPAR e o SINEPE/PR

Partamos da seguinte consideração:

Em Curitiba, além do sindicato que representa os professores da rede municipal de ensino, o SISMMAC, há também dois núcleos do sindicato que representa os professores e demais trabalhadores da educação da rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, a APP-Sindicato Estadual; e, o sindicato dos professores do ensino privado no Paraná, agregando docentes do Ensino Fundamental até o superior, o Sindicato dos Professores do Estado do Paraná (SINPROPAR) (DONATO, 2012).

De fato o SINPROPAR representa legalmente professores do Ensino Fundamental ao superior na rede privada, mas não tem o monopólio dessa representação no caso dos professores do Ensino Superior. No início da década de 1990 houve a criação do Sindicato dos Professores do Ensino Superior de Curitiba e

Região Metropolitana (SINPES), oriundo de uma dissidência com relação ao SINPROPAR, que passou a ser considerado por esses dissidentes uma representação sindical contrária às ações combativas em prol da melhoria das condições de vida dos trabalhadores da categoria. O reconhecimento legal do SINPES só viria após muita contrariedade do SINPROPAR, que alegava o ferimento do princípio da unicidade sindical nesse processo. Ambos os sindicatos, entretanto, relacionam-se com a representação patronal centralizada no Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino no Estado do Paraná (SINEPE).

A tensão entre SINPES e SINPROPAR é enfatizada pelo primeiro:

Desde o início de sua existência, faz parte da filosofia da nova entidade sindical lutar por melhores condições de remuneração e de trabalho para os professores do Ensino Superior. E para isso foi preciso dar um basta à série de concessões aos empregadores que vinham sendo feitas pelo SINPROPAR¹⁹.

Possui relevância, inclusive, a ausência de informações sobre o processo de criação e desenvolvimento do próprio SINPROPAR, dissidências, rachas, ou mesmo ações importantes tomadas ao longo do tempo pelo sindicato. No site do SINPROPAR o mais próximo a qualquer informação de histórico do sindicato se encontra na aba “Sobre Nós”, cujo conteúdo é expresso, em sua totalidade, em três rápidos parágrafos:

Dezenove de julho de 1943 é a data-símbolo para os professores no Estado do Paraná. Surgia, neste dia, a Associação Profissional dos Professores do Paraná com 38 professores associados e o primeiro movimento que reivindicava o pagamento dos salários durante o período de recesso escolar.

Já em 08 de outubro de 1963, por ato do Ministro do Trabalho e Previdência Social, a atividade profissional do professor foi considerada como sendo uma categoria diferenciada. Ou seja, independente de onde o professor exercesse sua atividade profissional, ele estaria representado pelo Sindicato dos Professores.

A medida do Ministério do Trabalho representou um importante passo na caminhada do Sinpropar, tendo em vista que atendeu às necessidades da categoria e possibilitou uma melhora na atuação do sindicato por melhores condições de trabalho.²⁰

¹⁹ HISTÓRICO. SINPES. Disponível em: <https://sinpes.org.br/site/historico/>. Acesso em 03 mar. 2021.

²⁰ Sobre Nós. Sinpropar. Disponível em: <http://sinpropar.org.br/sobre-nos/>. Acesso em 03 mar. 2021.

A busca pela palavra “SINPROPAR” no google acadêmico gera apenas 14 resultados, sendo que apenas 6 deles apresentam a palavra no corpo dos textos e, em todos os casos, trata-se apenas de uma breve menção ao sindicato em um contexto bastante amplo, sem tratar de informações sobre ele, ou então de informações sobre o piso salarial dos professores no Paraná com a referência obtida a partir do site do sindicato. Notamos, portanto, uma imensa lacuna no que diz respeito ao histórico de movimentações que deram origem ao sindicato, não temos informações sobre os atores envolvidos em sua gênese, tampouco os interesses iniciais que levaram a sua construção.

Situação semelhante acontece a respeito do SINEPE. No site da representação sindical patronal, na aba “História”, há o seguinte:

Com o objetivo de obter representatividade para a categoria patronal, surgiu a primeira forma de organização de escolas particulares do Estado, primeiramente a Associação dos Estabelecimentos Particulares de Ensino no Estado do Paraná, que, posteriormente, foi transformada em Sindicato em 20 de abril de 1949. Mais tarde, com a criação dos Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Norte e o do Noroeste do Paraná, foi alterada sua base territorial, bem como a denominação que passou a ser Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Curitiba - SINEPE/PR-CURITIBA. A Assembléia Geral do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Curitiba - SINEPE/PR-CURITIBA, realizada em 16 de agosto de 2004, mudou a sua denominação para Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná, neste Estatuto denominado, também, como SINEPE, SINEPE/PR ou, simplesmente Sindicato das Escolas Particulares. De sua evolução foram sendo estruturadas as necessidades do setor e as funções do Sindicato em seu formato atual, mais moderno:

Função política: representar as escolas através de ações que possam conquistar ganhos para todo o grupo de escolas - junto ao poder público, junto aos meios de comunicação e até na esfera jurídica. Estreitar as relações entre os proprietários de escolas conhecendo suas necessidades e representando-os junto a outros segmentos;

Função social: propiciar meios para aprimorar a atuação dos estabelecimentos de ensino, através de atividades educacionais e culturais, promovendo e zelando pela conduta ética dos seus associados. O SINEPE atua nesse sentido, também, como um espaço de troca de experiências.

Função de prestador de serviços: oferecer às escolas associadas o apoio e orientação necessários ao bom desempenho de suas atividades, nas áreas pedagógica, administrativa e jurídica.²¹

Os resultados no google acadêmico para “SINEPE/PR” também não são satisfatórios. 58 resultados e em nenhum dos casos encontramos mais informações sobre sua história, pois os trabalhos indexados não possuem o SINEPE como objeto de estudo, apenas o citam, tal como o indicado com relação ao SINPROPAR.

Essa impossibilidade de acessar informações é mais um ponto a ser levantado e que constata o caráter exploratório dessa pesquisa, que tateia um território em vários sentidos inexplorado. Este trabalho não pretende ser uma pesquisa historiográfica, evidentemente, mas não há dúvidas de que uma história do sindicalismo docente em esfera privada no Paraná – e no Brasil, de modo geral – seria um empreendimento relevante. Isso se torna um ponto limitante na medida em que nos orientamos pelos pontos de atenção indicado por Marcos Ferraz para o estudo dos sindicatos. A análise do aspecto burocrático, do papel mediador do sindicato e de sua posição dentro de um processo civilizador demanda, em maior ou menor medida, informações sobre o histórico das ações desse sindicato. Nesse sentido, portanto, estamos cerceados.

Pouquíssimo se encontra, também, sobre as associações indicadas nas citações dos sindicatos, de cujas ideias eles seriam legatários. Estamos em um terreno em que o diálogo entre a história do trabalho e a sociologia do trabalho renderia muitos frutos e aumentaria a potência e a capacidade das análises nesses dois campos vizinhos, mas não raramente isolados.

Por essa comentada dificuldade de reconstruir caminhos traçados pelos sindicatos, torna-se ainda mais importante uma forma de investigação que possa levantar informações sobre como os sindicatos atuam hoje, a partir da percepção das bases da categoria com relação a isso. Voltaremos, então, a discutir dados obtidos pelo questionário por nós aplicado a professores e professoras de Curitiba e região,

²¹ HISTÓRIA. SINEPE. Disponível em:

http://www.sinepepr.org.br/institucional/institucional_historia.html. Acesso em 07 mar. 2021.

dessa vez enfocando aspectos relativos a como esses docentes interpretam a ação sindical na categoria.

3.2 As visões de professores e professoras de Curitiba e região sobre as ações sindicais da categoria

Conforme já explicitamos, o cenário relativo de pouca construção teórica e empírica sobre os sindicatos da categoria nos levou a dimensionar as perguntas do questionário nessa seção de uma forma que, a nosso ver, expressasse a hipótese de que os poucos registros de ação sindical na categoria – em especial no que se refere ao SINPROPAR – pudessem também estar refletidos em uma possível baixa identificação dos sindicatos com suas bases. Uma outra hipótese que poderia ser levantada esteve vinculada às aparições mais frequentes do SINEPE nos registros (quando comparado ao SINPROPAR), o que suscitou o questionamento sobre o grau de referência dos sindicatos sobre as bases, no sentido de que, possivelmente, as ações do SINEPE fossem mais numerosas que as do SINPROPAR e que, para além disso, estivessem mais presentes na percepção dos professores e professoras, o que seria algo bastante relevante de ser verificado, na medida em que, nesse caso, o sindicato patronal possuiria mais permeabilidade com os docentes que o próprio sindicato da categoria.

Por esse motivo, iniciamos essa seção do questionário com uma pergunta bastante básica: “Qual desses sindicatos você conhece?”. Importa sinalizar que, feita desta forma, a pergunta é constituída por uma noção bastante abrangente. “Conhecer”, aqui, pode congrega até mesmo professores e professoras que somente tenham ouvido falar desses sindicatos, ainda que não tenham participado de nenhuma atividade realizada por eles, ou mesmo que não tenham nenhuma opinião formada sobre essa ação.

Identificação dos Sindicatos		
<u>Qual dos sindicatos conhece</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
SINEPE (Sindicato dos Estabelecimentos)	95	73,6%

Particulares de Ensino do Estado do Paraná)		
SINPROPAR (Sindicato dos Professores do Estado do Paraná)	79	61,2%
Nenhum dos citados	21	16,3%

Tabela 17 – Respondentes com relação aos sindicatos que conhecem

Sobre os sindicatos, 21 pessoas das 129 não conheciam o SINEPE nem o SINPROPAR. 95 conheciam o SINEPE e 79 conheciam o SINPROPAR (questão com possibilidade de resposta múltipla); Nesse ponto, há a sinalização de que os professores conhecem mais o sindicato patronal que a própria representação dos professores. Essa questão foi formulada a partir de uma hipótese construída a partir de uma pré-análise do campo, como já comentado. Por percebermos uma aparente baixa atividade do SINPROPAR em vários sentidos, julgamos que não poderíamos partir do pressuposto de que os professores conheciam o sindicato, o que, em alguma medida, foi confirmado pelas respostas. A atuação sindical do SINPROPAR, aparentemente recuada em um primeiro momento, fez com que cogitar o simples desconhecimento do sindicato pelos professores se tornasse algo plausível. As respostas indicaram, nesse ponto, que a calibragem da hipótese pode ter sido coerente, uma vez que, de fato, uma parte considerável dos respondentes sequer conhecia o SINPROPAR.

A isso soma-se o seguinte dado: 7,8% dos respondentes lembram de ter participado de ações de qualquer tipo promovidas pelo SINEPE nos últimos cinco anos e apenas 3,9% lembram de ter participado de ações promovidas pelo SINPROPAR no mesmo período. No caso do SINEPE, 19,4% se recordam de ações promovidas pelo sindicato, apesar de não terem participado delas. Para o SINPROPAR, esse dado indica 13,2%. 72,9% sequer recordam de ações promovidas pelo SINEPE. 82,9% é o dado da mesma questão referente ao SINPROPAR.

Participação/Recordação de atividades/ações do SINEPE nos últimos 5 anos		
<u>Respostas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Participou de alguma ação	10	7,8%
Recorda de ações, mas não participou	25	19,4%
Não participou de ações nem se recorda de alguma	94	72,9%

Tabela 16 – Respondentes com relação à participação/recordação de atividades/ações realizadas pelo SINEPE nos últimos 5 anos

Participação/Recordação de atividades/ações do SINPROPAR nos últimos 5 anos		
<u>Respostas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Participou de alguma ação	5	3,9%
Recorda de ações, mas não participou	17	13,2%
Não participou de ações nem se recorda de alguma	107	82,9%

Tabela 18 – Respondentes com relação à participação/recordação de atividades/ações realizadas pelo SINPROPAR nos últimos 5 anos

Esses números suscitam duas interpretações. A primeira decorre do fato de que as porcentagens com relação a professores que se recordam de *qualquer* ação dos sindicatos é muitíssimo baixa. É claro que devemos ponderar a expressão diminuta de nossa amostra, mas ainda assim o dado é relevante. A segunda interpretação possível está alicerçada na relevante diferença entre SINEPE e SINPROPAR. Os dados para o SINEPE sempre indicam mais reconhecimento dos professores do que os do SINPROPAR.

Há fortes indicativos, portanto, de que o SINEPE, mesmo sendo o sindicato patronal, consegue aproximar mais os professores do que o próprio sindicato da

categoria. Essa questão se torna mais delicada ao observarmos que 90,7% dos professores e professoras consideram que não houve qualquer ação ou informação importante do SINPROPAR no período de pandemia dos trabalhadores.

A isso se articula o resultado das respostas à seguinte questão: “Como você avalia a atuação do sindicato docente (SINPROPAR) com relação à categoria que representa?”. O dado é inequívoco. Das 150 marcações, 93 indicam que o respondente sequer consegue avaliar a atuação do SINPROPAR com relação à categoria que representa por não se recordarem de nada significativo que o sindicato tenha realizado, o que totaliza 72,1% das respostas a essa questão (a soma das porcentagens extrapola os 100% em virtude de ser uma questão com a possibilidade de mais de uma marcação pelo respondente). Em outras 32 marcações registrou-se a percepção de que o sindicato é pouco atuante de modo geral, tendo ações esporádicas (24,8%). Se somarmos todas as respostas que sinalizam que o sindicato é atuante em qualquer atividade indicada, temos 25 marcações (19,5%).

Atuação do SINPROPAR com relação à categoria		
<u>Respostas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
É atuante nas negociações de data-base e outros assuntos salariais	12	9,3%
É atuante em pautas políticas de interesse geral da sociedade	6	4,7%
É atuante na oferta de serviços de bem-estar, saúde e lazer aos associados	2	1,6%
É atuante na oferta de palestras, cursos e formações aos professores	2	1,6%

É atuante em ações políticas de interesse específico da categoria, promovendo greves e outras atividades políticas	3	2,3%
É pouco atuante de modo geral, com ações esporádicas	32	24,8%
Não consegue opinar, pois não se recorda de ter presenciado alguma ação efetiva promovida pelo sindicato	93	72,1%

Tabela 20 – Respondentes sobre a atuação do SINPROPAR com relação à categoria que representa

As percepções dos respondentes com relação aos momentos críticos da pandemia também são representativas, na medida em que a ação sindical poderia dirimir de modo mais ou menos efetivo as dificuldades encontrada pelos professores e professoras no período e conter, dessa forma, a deterioração das condições de trabalho da categoria, tal como indicamos no capítulo anterior. Nesse quesito, 90,7% dos respondentes afirmaram que não houve qualquer ação ou informação importante produzida pelo SINPROPAR para os professores e professoras. Uma vez mais, o dado é contundente.

Ações importantes do SINPROPAR		
<u>Respostas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Houve alguma ação ou informação importante para os professores	12	9,3%
Não houve qualquer ação ou informação importante para os professores	117	90,7%

Tabela 19 – Respondentes com relação a visão dos docentes sobre possíveis ações/informações importantes aos professores realizadas pelo SINPROPAR no período de suspensão das aulas

A visão dos trabalhadores com relação à atividade dos sindicatos deve ser cotejada com as expectativas que os professores possuem com relação às representações sindicais. Nesse sentido, julgamos importante a inserção da seguinte questão: “Qual ou quais papéis, em sua opinião, um sindicato deve cumprir?”, sendo possível a marcação de mais de uma resposta.

Houve 120 marcações no item que indica a necessidade de atuação dos sindicatos na obtenção e defesa dos direitos trabalhistas, o que representa 93% dos respondentes. A porcentagem é bastante significativa e indica que os direitos trabalhistas, na visão dos docentes que responderam ao questionário, são (ou deveriam ser) o principal objeto da atuação sindical. Em seguida, também com quantidade expressiva de respostas, está o item “buscar melhorias salariais aos trabalhadores”, com 100 respostas, o que significa que 77,5% dos respondentes consideram esse foco importante. Mais da metade dos professores respondentes consideram que os sindicatos devem buscar oferecer serviços de bem-estar, saúde e lazer aos associados (67 respostas, totalizando 51,9%). Sobre a promoção de ações políticas, como greves, construção oposições a governos, etc., 40,3% dos respondentes indicaram que essas dinâmicas devem fazer parte do escopo do sindicato. 29,5% dos respondentes consideram que o sindicato devem mediar as questões de trabalho apenas quando solicitado pelo trabalhador, ao passo que 72,1% afirmaram que a representação sindical tem o papel de ofertar palestras, cursos e formações aos professores. Houve apenas 2 marcações para o item “nenhuma das alternativas”, totalizando 1,6%.

Sobre o papel dos sindicatos		
<u>Respostas</u>	<u>Número de respondentes</u>	<u>Porcentagem</u>
Atuar na obtenção e defesa de direitos trabalhistas	120	93%
Buscar melhorias salariais aos trabalhadores	100	77,5%
Oferecer serviços de bem-estar, saúde e lazer aos associados	67	51,9%
Mediar as questões de trabalho apenas quando solicitado pelo trabalhador	38	29,5%
Promover ações políticas, como greves, construir oposições a governos, etc.	52	40,3%
Ofertar palestras, cursos e formações aos professores	93	72,1%
Nenhuma das alternativas	2	1,6%

Tabela 21 – Respondentes com relação ao papel que os sindicatos devem cumprir

Os sinais do cenário que se apresenta, portanto, podem ser interpretados a como elementos de identificação de um certo desamparo da entidade de representação sindical com relação a sua categoria, ao menos na visão de parte de suas bases. E aqui não se trata de estabelecer um programa político específico que os sindicatos tenham que seguir invariavelmente, sob pena de serem taxados de “reformistas”, “pelegos”, ou qualquer termo nesse sentido, o que não caberia exatamente ao pesquisador. Trata-se, antes, de perscrutar as ações práticas e atuais de uma instituição cujas origens históricas se localizam na busca pela melhora das condições de vida e de trabalho. Ausentar-se desse tipo de consideração seria um

contrassenso inclusive teórico-epistemológico, uma vez que nos faria abrir mão da definição mais direta e simples que adotamos sobre o sindicalismo neste trabalho: “uma associação permanente de assalariados que procuram conservar e melhorar as condições de sua vida de trabalho” (WEBB E WEBB *apud* COSTA, 2011).

A percepção das bases sindicais, entretanto, pode não refletir completamente o estado das ações sindicais de fato. Seria possível postular, por exemplo, que o sindicato da categoria possui grande atividade, mas falha no ato de comunicar à categoria suas atividades. Mobilizações, paralisações, movimentações em redes sociais, tudo isso pode constituir formas de investigar diferentes tipos de ação sindical. Uma outra formas de entrever ações sindicais para além da visão das próprias bases é caminhar para a análise de acordos ou convenções coletivas firmadas pelos sindicatos. Apresentaremos algumas análises oriundas desse intento.

3.3 No rastro da ação sindical: registros de atividades e convenções coletivas de trabalho firmadas entre SINPROPAR e SINEPE-PR.

São mobilizadas, nas discussões sobre o sindicalismo, formas de análise que busquem elementos que contribuam para a percepção das atividades sindicais em contextos variados. Realizações de greves, por exemplo, são dinâmicas bastante claras e diretas da ação sindical que, inclusive, servem de parâmetro para os pesquisadores como sintomas de mobilização ou desmobilização dos trabalhadores, a depender do que se observe com relação ao seu conteúdo. Isso movimentou grandes debates acerca de uma alegada crise generalizada no sindicalismo brasileiro, cujo fundamento residiria na desmobilização da classe trabalhadora verificada, entre outros elementos, pelo baixo número de ações grevistas.

Não seria possível tomar de modo inflexível esse aspecto no caso dessa pesquisa, uma vez que isso significaria partir de uma realidade diferente e pouco condizente com o histórico específico do sindicalismo docente no ensino privado no Paraná. Os registros com relação a atividades grevistas envolvendo o sindicato da categoria são profundamente escassos. A linha geral de ação do sindicato, inclusive, parece ser a de evitar ações grevistas. Em uma nota publicada no site da APP-Sindicato, em 24 de abril de 2017, há uma breve menção à adesão do SINPROPAR

a uma paralisação que seria realizada naquela mesma semana, em protesto “contra a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e a Terceirização”. A nota parece ter sido republicada a partir de uma publicação original no site do SINPROPAR. A publicação original não foi encontrada no site desse sindicato. Registros da mesma nota foram obtidos em arquivos do portal DCMAIS (2017), Tribuna do Paraná (2017) e em um boletim veiculado pelo Sindicato dos Metalúrgicos da Grande Curitiba – SINDIMETAL-PR (2017):

“SINPROPAR define paralisação na sexta-feira, dia 28, em função das reformas propostas pelo governo federal. Não existem registros de uma paralisação geral dos professores da rede particular de ensino desde a fundação do SINPROPAR, em 1943. O SINPROPAR entende que a rede particular de educação deve ser diferenciada e por isso, muitas vezes acaba não realizando greves e paralisações em nítido respeito aos pais e alunos, entretanto, essa é uma situação diferente, onde mudanças afetarão não apenas os próprios professores, mas também seus alunos, por isso, essa paralisação é em defesa da sociedade. O futuro de nossas famílias e dos nossos alunos também está em jogo. Os professores que aderirem a paralisação deverão se encontrar às 9h na Praça Nossa Senhora de Salete, onde os professores da rede pública também estarão” (APP-SINDICATO, 2017)

Uma breve nota sobre a adesão a uma paralisação não pode caracterizar um conjunto de atividades sindicais que possivelmente é mais complexo e historicamente contraditório. É importante perceber, no entanto, que em um cenário marcado mais por ausências de informações e registros de paralisações e greves que por esse tipo específico de ação, uma nota adquire uma importância inclusive quantitativa, por mais irrisória que possa parecer. Não é banal o fato de que a própria direção do sindicato afirme a inexistência de registros sobre uma paralisação geral dos professores da rede particular de ensino desde sua fundação, o que compreende um espaço de mais de setenta anos, até 2017. A informação é seguida da explicitação de uma espécie de linha política que explicaria a não realização de paralisações. A rede particular de educação é compreendida como “diferenciada” e, em razão disso, o sindicato acabaria “não realizando greves e paralisações” pensando no “respeito aos pais e alunos”. Uma paralisação, nesse sentido, poderia ser compreendida como um desrespeito, o que demonstra uma interpretação relevante do sindicato sobre o tema. Em seguida, a nota indica que a situação naquele contexto seria diferente, uma vez que afetaria não somente os professores, mas também os alunos, o que tornaria aquela paralisação

um movimento de defesa da sociedade. Seria possível indagar, por exemplo, por que paralisações a partir de pautas de melhoria das condições de trabalho de professores e professoras também não seriam consideradas um movimento de defesa da sociedade, na medida em que o trabalho de um docente está diretamente relacionado à vida de um estudante.

Aproximadamente dois meses depois dessa paralisação, o sindicato anunciaria sua adesão à greve geral do dia 30/06. Citamos o texto integral desse anúncio:

“Em reunião de diretoria realizada na noite de ontem, 28/06 [de 2017], em função da aprovação na calada da noite do texto da Reforma Trabalhista por parte da Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal, o SINPROPAR decidiu por aderir à Greve Geral de amanhã, 30/06. Professor, é muito importante a sua mobilização nesse momento tão crítico!” (SINPROPAR, 2017).

O acesso a essa nota pode ser realizado apenas por uma busca que articule as palavras “SINPROPAR” e “greve” no google, uma vez que os registros de notícias no site do sindicato apresenta como entrada mais antiga um texto de 19 de março de 2018. Não há mais nada que indique atividades componentes da greve realizadas pelo sindicato nem textos que explicitassem maiores interpretações das direções sindicais sobre o contexto. A Reforma Trabalhista, principal objeto de contrariedade dos movimentos grevistas desse período, foi interpretada como um conjunto de medidas de asfixia, em vários sentidos, ao movimento sindical. A contribuição sindical, antes obrigatória, seria (e de fato foi) um item flexibilizado, uma vez que a reforma retirou a obrigatoriedade da contribuição. Com isso, a arrecadação dos sindicatos cairia drasticamente. No caso do SINPROPAR, essa retração foi severa. A busca pelos registros de arrecadação da contribuição sindical obtida pelo sindicato no portal do Ministério do Trabalho e Emprego indica que, de 2015 a 2017, a arrecadação atingia marcas próximas a um milhão de reais (respectivamente: R\$925.134,02, R\$1.023.074,78, R\$1.069.019,88). O dado para 2018 já indica um efeito da aprovação da Reforma Trabalhista: arrecadação de aproximadamente 10% da média dos anos anteriores: R\$100.055,82. A partir desse ano, não há registros de arrecadação, muito provavelmente pela ausência dela própria. Nesse contexto, muitos

sindicatos, assim como o SINPROPAR, passaram a depender exclusivamente da chamada taxa assistencial, forma de arrecadação não compulsória²².

Se o caminho da pesquisa tivesse sido construído a partir do contato direto com as direções sindicais, seria possível levantar aspectos dos impactos diretos dessa abrupta retração de arrecadação, inclusive para o funcionamento estrutural do próprio sindicato, que possivelmente foi comprometido. Entretanto, pelo que vem sendo exposto até aqui, não nos parece razoável pressupor que esses impactos tenham sido sentidos diretamente em ações de mobilização direta de professores e professoras da rede particular, uma vez que essa dimensão de ação não parece ter sido privilegiada historicamente pelo sindicato, pelo menos no que diz respeito a ações “clássicas” como paralisações e movimentos grevistas.

Com o objetivo de identificar outras atividades nesse sentido, continuamos as buscas por informações no site do sindicato, sobretudo na aba “notícias”, seção na qual as principais atividades e informes são veiculados. De modo geral, há um padrão nas publicações, configurado por um título, uma imagem e um texto brevíssimo, que na maioria das vezes não passa de um parágrafo. Destacamos algumas ocorrências que podem indicar alguma ação sindical que incida direta ou indiretamente sobre questões de interesse de docentes relacionadas a condições de trabalho. Não citaremos, portanto, notas de falecimento de professores, textos em datas comemorativas, textos de homenagens, informes de participação em eventos e repostagens de notícias de outros portais²³.

²² Inúmeras discussões relativas às relações entre ação política e formas de arrecadação poderiam ser levantadas. Algumas delas fazem referência a como determinadas formas de arrecadação podem constranger ou orientar as linhas políticas sindicais. Como ponto de atenção a análises futuras, é possível aventar a hipótese de que os sindicatos possam perder poder de negociação com sindicatos patronais na medida em que passam a depender apenas da taxa de reversão, isto é, tornam-se dependente desse item nas negociações. Nesse caso, o impacto seria sobre o tipo de sindicalismo praticado a partir dessa alteração qualitativa no mecanismo da fonte das receitas obtidas.

²³ Isso não significa que uma publicação de um texto em uma data comemorativa não possa ser compreendida como uma ação política, em um sentido bastante ampliado. Comemorações como o dia dos professores, por exemplo, além de textos de homenagens, podem servir como meios de propaganda de linhas políticas e também de mobilização por parte das direções sindicais. Entretanto, a nosso ver, os textos publicados nessas ocasiões pelo SINPROPAR não possuem conteúdos relevantes nesse sentido.

Note-se, por exemplo, uma publicação de 02 de outubro de 2018, transcrita na íntegra (apenas sem a imagem): “Sustentação Oral – Na última semana o presidente do SINPROPAR, Professor Lineu Ferreira Ribas, esteve no Tribunal Regional do Trabalho fazendo uma sustentação oral em defesa dos Direitos dos Professores, que foi muito bem recebida entre os desembargadores” (SINPROPAR, 2018). A menção genérica e ampla sobre a atividade não apresenta qualquer informação que esclareça a temática da sustentação oral, no sentido de indicar que tipo de direitos foram debatidos, qual era a pauta específica abordada, em qual contexto, tampouco evidencia qualquer elemento que possa ajudar a identificar a linha política do sindicato.

Em 26 de junho de 2019 – a distância temporal entre um registro destacado e outro é relevante, a nosso ver – uma publicação de título “Reversão Salarial” apresentava um vídeo de aproximadamente dois minutos, no qual o já mencionado presidente do sindicato se dirige aos professores da categoria para informar o fechamento de uma negociação coletiva, válida para os dois anos subsequentes, em que, segundo ele, foram alcançadas melhorias nas condições de trabalho para os professores, a manutenção de direitos e obtenção de novas conquistas. Dentre as novas conquistas, um reajuste salarial. Com relação à manutenção dos direitos, foi mencionada a remuneração da hora-atividade, correspondente a um adicional de 12% do salário-base do docente. Para além disso, parte do conteúdo do vídeo foi destinado a um apelo aos professores que estivessem considerando emitir a chamada “carta de oposição ao desconto de contribuição assistencial” (taxa de reversão). Esse documento funciona como a sinalização do trabalhador de sua desautorização do desconto em folha de pagamento de contribuição financeira ao sindicato. O pedido do presidente do sindicato para que os professores reconsiderassem essa situação e mantivessem a contribuição pode ser compreendido como um elemento importante nesse período de retração financeira dos sindicatos.

Uma outra forma de atividade sindical pode ser verificada a partir de reuniões e assembleias das direções com suas bases. Esse tipo de atividade possui grande relevância, na medida em que configura um contato direto do sindicato com a categoria que representa, oferecendo a oportunidade de discussão ampla da

categoria sobre pontos fundamentais de seu trabalho. Em todos os registros do site, encontramos apenas cinco menções a assembleias, sendo apenas quatro delas assembleias gerais da categoria. Em 06 de novembro de 2018 foram publicados três chamados a assembleias para diferentes setores da categoria (a serem realizadas dois dias depois, em 08 de novembro): assembleia SINPROPAR geral, assembleia SESI/SESC/SENAI e IEL (setorial específico atendido pelo sindicato) e assembleia das creches comunitárias. Os três chamados possuíam um mesmo edital e asmesmas pautas, transcritas a seguir:

- “1. Análise e aprovação da pauta de reivindicações com vistas a Convenção Coletiva de Trabalho 2019/2020, com data base em 1º de março;
2. Autorização para a Diretoria do Sindicato assinar Acordo Coletivo de Trabalho;
3. Autorização para Assessoria Jurídica do Sindicato tomar todas as medidas cabíveis na defesa dos interesses da categoria abrangida;
4. Autorização para a Diretoria do Sindicato apreciar e suscitar Dissídio Coletivo, caso resultem infrutíferas as tentativas de negociações;
5. Aprovação da Taxa de Reversão Salarial e autorização prévia e expressa para estipular Taxa de Reversão, nos termos do artigo 611-B, XXVI, da CLT;
6. Informes.” (SINPROPAR, 2018)

Pontos importantes são explicitados nesse chamado às assembleias. Assuntos como a vigência da data-base, reivindicações, acordo coletivo de trabalho e taxa de reversão salarial impactam diretamente a vida dos trabalhadores da categoria. Não foi possível, entretanto, obter qualquer informação sobre quantidade de participantes das assembleias, composição das discussões, relatorias das reuniões, decisões tomadas, etc., o que impede uma análise efetivamente qualitativa dessas ocasiões. A outra menção a uma assembleia geral foi realizada apenas em 04 maio de 2021 (dois dias antes da assembleia), dessa vez ainda mais enxuta: “Segue link aplicativo Zoom, para Assembleia CCT 2021-2023 SINPROPAR x SINEPE do dia 06 de maio de 2021, às 17:30 horas em primeira convocação (endereço do link)”. (SINPROPAR, 2021).

A última²⁴ menção a uma assembleia identificada nos registros se deu no dia 12 de fevereiro de 2020, com o título “Assembleia Ponta Grossa”. Nesse caso, a assembleia foi solicitada por membros da base do sindicato, professores e professoras de uma faculdade particular de Ponta Grossa, cujo nome não foi explicitado. Esse registro possui maior extensão e é mais informativo, ainda que com limitações:

“Sinpropar evita greve e garante estabilidade à professores em Ponta Grossa

O Sindicato dos Professores no Estado do Paraná (Sinpropar) intermediou negociação coletiva entre professores e uma faculdade particular em Ponta Grossa, que estava sem pagar os salários desde novembro do ano passado. As negociações entre a diretoria do sindicato e a direção da instituição de ensino superior estava ocorrendo há 15 dias e teve um desfecho positivo, na última quinta-feira (06).

De acordo com o presidente do Sinpropar, Lineu Ferreira Ribas, além dos salários atrasados, férias e 13º também não foram pagos “Fomos contatados pelos professores, que nos informaram a situação. Então tomamos as medidas jurídicas cabíveis que garantissem os direitos dos professores. Em seguida, agendamos uma reunião com a direção da instituição para tratar do assunto”, explicou.

A diretoria do sindicato, com sede em Curitiba, se deslocou inúmeras vezes até Ponta Grossa para participar das reuniões e assembleias com os representantes da faculdade e com os professores. Foram algumas tentativas de negociações, até chegarem num consenso. “Foi alcançada uma solução pacífica, que evitou a greve e ainda manteve os empregos”, destacou o presidente.

O acordo firmado consiste no pagamento dos salários atrasados em sete parcelas e, nesse período, os professores terão estabilidade profissional. Além disso, a Instituição vai ter que pagar a multa legal por atraso desses pagamentos em parcela única. A faculdade também se comprometeu em pagar os próximos salários pontualmente. Para finalizar, foi estipulada uma cláusula penal de 30%, caso a instituição de ensino descumpra o que foi acordado.

A presidência do Sinpropar ficou satisfeita com o resultado. “A proposta final atende o que os próprios professores manifestaram como de seu interesse em assembleia, por meio de voto secreto. A negociação coletiva é uma das funções do Sinpropar. O sindicato é um órgão de defesa da classe e representa os professores no Paraná há 77 anos, tendo essa incumbência constitucional, evitando, inclusive, que o professor se exponha individualmente”, enfatizou.

“Desejamos que os empregos dos professores seja mantido e que a instituição de ensino consiga se manter no mercado. Essa negociação coletiva irá contribuir para isso!” complementou Ribas.” (SINPROPAR, 2020).

²⁴ Última em virtude da nossa organização de apresentação, pois o registro é anterior às assembleias gerais de 2021.

Ainda que bastante limitado, tal registro é uma indicação de atividade sindical importante dentro dos parâmetros observados até aqui. A incidência sobre uma situação que envolvia atraso no pagamento de salários é relevante, ainda que esse caso faça referência a professores do ensino superior e não do básico. Essa nota, por exemplo, já apresenta mais informações e interpretações do próprio sindicato sobre uma situação que pode exprimir nexos de trabalho presentes em toda a categoria. Demonstra os principais itens do acordo firmado entre as partes, indica que as negociações foram satisfatórias e aponta para algumas visões sobre a função de um sindicato. Algo bastante limitado, mas dentro do quadro geral, mais avançado.

Importa observar, para além desses registros, elementos do conteúdo das convenções coletivas de trabalho (CCTs) firmadas entre SINPROPAR e SINEPE. Para isso, optamos por analisar o conteúdo das convenções firmadas entre os anos de 2016 e 2021, para a seção “Paraná Geral”, que congrega a maior parte das bases do sindicato relacionadas ao ensino básico, além dos termos aditivos a essas convenções. Apresentaremos observações sobre os conteúdos das CCTs respeitando a ordem de exposição dos assuntos das próprias convenções, quando isso foi possível, destacando os elementos mais relevantes para a discussão. As CCTs podem ser acessadas na íntegra pelo site do SINPROPAR.

Um ponto fundamental relacionado às condições de trabalho dos professores e professoras centra-se na questão dos reajustes salariais, tidos como conquistas históricas dos movimentos de trabalhadores. Nesse ponto, houve uma tendência de fragilização dos reajustes ao longo do tempo. Em 2016, a CCT firmada indicou um reajuste de 8% a partir de março daquele ano até agosto. A partir do mês de setembro, o reajuste passaria a 11,08%. Em 2017, a convenção coletiva indicou um reajuste mais acanhado, de 4,69%. Para 2018, nova baixa proporcional: reajuste de 2,81%. O nível permaneceu aproximadamente o mesmo na CCT de 2019, que indicou um reajuste de 3% nos salários. A partir de 2020 o cenário seria bastante afetado pela eclosão da pandemia. Como em várias outras categorias, não houve reajuste nesse ano:

“Tendo em vista as considerações tecidas no preâmbulo, especialmente o momento de emergência epidemiológica, social e econômica vivenciado, acordam as partes que os salários dos empregados abarcados pelo presente instrumento serão mantidos nos mesmos patamares a partir de 1º de março de 2020.” (CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO, 2020).

A essa cláusula foi articulado um parágrafo único, segundo o qual as partes se comprometeriam a reavaliar as recomposições salariais desse período em março de 2021. Nessa data, a nova CCT apresentou uma recomposição salarial não em formato de reajuste, mas em formato de abono e, portanto, sem natureza salarial. O valor total do abono foi referente a 6,22% sobre o salário base de março de 2020, multiplicado por 13. O pagamento das quantias poderia ser realizado em até quatro parcelas iguais, de acordo com calendário estipulado. Uma importante dimensão dessa negociação relaciona-se aos casos em que a não obrigatoriedade do pagamento do abono foi estabelecida. Nesse caso, não estavam obrigadas a pagar as quantias as instituições definidas como creches comunitárias ou que atuassem no atendimento de crianças de zero a três anos, além de instituições de educação infantil. A obrigatoriedade do pagamento se dava apenas a instituições que possuíam professores a partir do segmento do Ensino Fundamental I – Anos iniciais, o que indica a vulnerabilidade de professores e professoras dos segmentos anteriores a esse.

Um ponto de ligeira alteração está vinculado ao item referente à jornada semanal. Em 2016, a CCT autorizava as instituições de ensino e os professores horistas, mediante registro de acordo individual, a estipulação de contrato de trabalho com jornada limite semanal, respeitando o limite máximo de oito horas-aula diárias, o que era duas horas a menos que o máximo permitido pelo parágrafo 2º do artigo 59 da CLT. A partir de 2017, esse limite passou a ser de dez horas.

Um outro ponto diretamente relacionado aos ganhos de professores e professoras é a alteração na normativa relativa ao chamado “quinquênio”, definido como um abono salarial vinculado aos docentes que completassem cinco anos de trabalho em uma mesma instituição. Essa cláusula foi modificada pela Convenção Coletiva de Trabalho em 2008, passando a valer de forma atualizada em 2009, com o seguinte fundamento: a cada 5 anos, os professores receberiam, mensalmente, 2,5% de abono incidente sobre o salário base, podendo ser realizada a acumulação de mais

de um quinquênio, até a porcentagem máxima de 15% de abono. A CCT de 2018 apresentaria, depois de muitos anos de vigência desse direito adquirido, a extinção do quinquênio, respeitando os quinquênios já contraídos por professores antes da data estipulada para a extinção da rubrica. A cláusula de extinção foi mantida e expressa nas CCTs posteriores.

Os itens referentes às cláusulas de adiantamento salarial (concessão de adiantamento de 40% do salário até o dia 20 de cada mês pelas instituições de ensino) e de atraso de pagamento (multa de 10% sobre o saldo salarial em hipótese de atraso até 20 dias acrescidos de 0,5% por dia no período subsequente) permaneceram inalterados nas convenções analisadas. O mesmo aconteceu com o item de definição da duração da hora-aula, permanecendo de 50 minutos para o ensino regular, até uma hora e trinta minutos nos chamados “cursos livres” e 60 minutos para atividades de ensino a distância, o que demonstra mais um ponto de fragilização das condições de trabalho em regimes remotos, por exemplo. Um outro aspecto nesse sentido poder ser observado a partir da análise do item referente às horas vagas, chamadas comumente de “janelas”. Essas horas vagas fazem referência ao espaço entre duas aulas consecutivas de um professor. Um professor que lecione a aula no primeiro horário da grade de aulas do dia e a sua próxima aula apenas no quarto horário, por exemplo, terá o segundo e terceiro horários como “janela”. Em todas as CCTs há a definição de que, no caso de uma janela que ultrapasse uma hora-aula, cada hora vaga será remunerada no valor correspondente à hora-aula. A partir da CCT de 2019, contudo, nota-se a inserção de um parágrafo único neste item: “as disposições contidas na presente cláusula não se aplicam ao Ead”.

Ainda mais significativo sobre tal discrepância entre ensino presencial e a distância é o que incide sobre a hora-atividade. A relevância do período de hora-atividade já foi mencionada neste trabalho, pois é nele que, de modo geral, os professores e professoras realizam atividades fundamentais e necessárias para embasar suas aulas, antes e depois do momento de sala de aula. Há uma defasagem histórica da remuneração desse trabalho de professores, na medida em que as horas-atividade são realizadas em muito menor número do que seria necessário e, além disso, são remuneradas apenas com um valor correspondente a uma pequena parcela

do valor de uma hora-aula “normal”, no caso dos professores da rede privada. A partir de 2019, um parágrafo único foi inserido na cláusula referente a este tema que, antes, indicava apenas o seguinte:

“Fica assegurado um adicional de 12% (doze por cento) do salário do Docente, para cumprimento de hora-atividade. Entendem-se essas, para correção de provas, de trabalhos, preparação de aulas e pesquisas, devendo ser cumprida na Instituição de Ensino desde que a mesma forneça meios para tal. Caso contrário, o Docente poderá cumpri-la onde melhor lhe aprouver”. (CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO, 2018).

O parágrafo adicionado diferenciou, uma vez mais, o ensino a distância, deixando nítida mais uma fragilidade desse sistema: “O disposto nessa cláusula não se aplica às atividades desenvolvidas na modalidade Ead”. É interessante observar que essas alterações comentadas (e outras, como as definições acerca das atividades extraclasse) apareceram na CCT de 2019, anterior à eclosão da pandemia e da generalização do ensino remoto emergencial no Brasil. A CCT desse ano, além dessas alterações, registrou também uma definição mais sistematizada das atividades relacionadas ao ensino a distância. Antes disso, as convenções citavam a modalidade de “tutoria” e diferenciavam os grupos de atividades em “sincrônicos” e “assíncronos”, sem defini-los. A partir de 2019 há uma descrição desses grupos de atividades: a) atividades preparatórias de cunho pedagógico; b) atividades preparatórias operacionais; c) aulas; d) atividades pedagógicas de apoio; e) atividades pedagógicas avaliativas e; f) atividades administrativas de apoio. Cada um desses itens foi definido por um parágrafo adicional, o que é curioso, visto que essas definições compõe um conjunto mais claro e amplo que as definições presentes nas CCTs sobre as atividades de professores no ensino presencial.

Um item interessante de ser mencionado faz referência ao parágrafo décimo primeiro dessa cláusula (referente à CCT de 2021), presente em todas as convenções analisadas. Segundo o parágrafo, nas contratações que envolvem o uso da imagem e do nome do trabalhador – como nas aulas gravadas –, deve ser estipulado em contrato o licenciamento respectivo, contendo prazo de duração, valores pagos e a propriedade dos produtos confeccionados (as aulas, nesse caso) e a titularidade dos direitos de exploração. Isso é bastante relevante se pensarmos que, em muitos casos, o ensino remoto emergencial apresentou exatamente a demanda de gravação de

aulas aos professores, que não foram pagos no regime disposto pelo parágrafo citado. Na prática, isso significou, muitas vezes, que o professor transmitiu suas aulas ao vivo, as quais foram gravadas e ficaram sob domínio da instituição sem qualquer remuneração por esse produto ou mesmo regularização dos direitos sobre elas.

Com relação às formas de contribuição sindical, os principais itens dizem respeito à já citada taxa de reversão e as mensalidades descontadas de professores sindicalizados. Com relação à primeira, entre as CCTs analisadas, notamos duas alterações. Em 2016 a convenção indicava a taxa de reversão de 3% do salário de cada docente que não expressasse sua contrariedade ao processo a ser recolhida pelo sindicato profissional, de acordo com os calendários e dinâmicas sinalizadas no instrumento. Porém, além disso, havia também a definição para que as Instituições de Ensino também produzissem uma taxa de reversão ao sindicato patronal (desde que não expressassem sua contrariedade), correspondente a 4% sobre o total das folhas de pagamento dos funcionários do mês de agosto daquele ano. Esse recolhimento do sindicato patronal deixou de existir nas CCTs subsequentes. A outra alteração mencionada faz referência ao ano de 2020, ano em que a taxa de reversão não foi descontada dos docentes. A cláusula sobre o recolhimento das mensalidades dos sindicalizados não se alterou em todos os anos analisados e permaneceu indicando o desconto na folha de pagamento.

Com relação às demais cláusulas, as alterações observadas foram pontuais, não sendo capazes de alterar substancialmente as definições expostas, ou mesmo nada se alteraram ao longo dos anos. A análise das convenções suscita, a nosso ver, dois caminhos interpretativos um tanto distintos. O primeiro deles estaria marcado por um olhar mais defensivo, que procura avaliar com parcimônia as ações sindicais em um contexto de ofensiva neoliberal e desmonte dos direitos trabalhistas. A partir dessa perspectiva, seria possível avaliar que a permanência de inúmeras cláusulas representaria, de modo direto ou indireto, uma certa capacidade do sindicato profissional em manter conquistas adquiridas, com algumas eventuais concessões de acordo com a conjuntura, marcada, inclusive, pela asfixia de muitos sindicatos após a reforma trabalhista.

Essa visão pode ser questionada – ou ao menos complexificada – se avaliarmos que as cláusulas existentes nas convenções coletivas de trabalho firmadas por SINPROPAR e SINEPE que dizem respeito às condições de trabalho de professores e professoras são itens que correspondem a um conjunto de direitos básicos obtidos historicamente pela luta nacionalizada entre trabalhadores da educação, normatizados, inclusive, por legislações mais abrangentes. Isso significaria que as convenções analisadas expressariam o mínimo daquilo entendido como elementos protetivos para professores e professoras, o que, é claro, não deve ser menosprezado, na medida em que esse mínimo vem sendo desfeito na exata medida do avanço da desregulamentação do trabalho no Brasil. Entretanto, não pode ser igualmente demonstração de uma grande capacidade de articulação do sindicato profissional.

Essa leitura se torna ainda mais plausível se articulamos a isso a questão levantada sobre a ausência de movimentações políticas, paralisações, greves e outros tipos de atividades mobilizadoras por parte do sindicato da categoria. É possível argumentar que, a partir do que se pode obter de informações, as negociações encabeçadas pelo SINPROPAR no mínimo não são precedidas de amplas discussões com a categoria. A ausência de assembleias, de estudos realizados pelo próprio sindicato, de comunicação e propaganda de linhas políticas, são todos elementos importantes que compõem essa interpretação. Parece-nos, portanto, que a hipótese inicial de inatividade do sindicato deve ser recalibrada, pois vimos que o sindicato promove atividades, ainda que recuadas, porém sem grau relevante de organicidade ou de correspondência com a categoria. Não sendo inativo, o SINPROPAR parece se caracterizar por uma morosidade em suas atividades, o que pode deixá-lo a reboque do sindicato patronal.

Evidentemente, as análises produzidas aqui podem ser confrontadas, futuramente, com resultados de outras pesquisas, sobretudo as que forem realizadas a partir de um outro percurso teórico-metodológico. É bastante importante, a nosso ver, que novas tentativas de contato com as direções sindicais sejam empreendidas por outros pesquisadores, uma vez que pesquisas perspectivadas dessa maneira indubitavelmente levantarão informações que não foram mobilizadas nesta

dissertação. Enfatizamos, também, a já mencionada necessidade de pesquisas que possam ir mais a fundo na história do sindicalismo docente em esfera particular no estado do Paraná. Não é nenhum pouco irrelevante o fato de que o estado possua um sindicato profissional de representação de professores e professoras há mais de sete décadas e que tão pouco sobre sua história possa ser acessado.

Todas essas apreciações caminham orientadas pela interpretação de que é necessário fortalecer o movimento sindical em uma fase profundamente complicada para ele e para os trabalhadores e trabalhadoras em diversos setores da sociedade. Não se pode confundir, portanto, as indicações de baixa atividade do sindicato profissional da categoria com críticas que serviriam para questionar a própria necessidade do sindicalismo.

4. Considerações Finais

O excerto de Nicanor Parra, citado como epígrafe dessa dissertação, faz parte de um poema do autor chamado *Autorretrato*. Poeta, matemático e professor, Parra tratou de forma direta, neste poema, de construir uma análise das condições de trabalho de professores e professores de sua época, não somente de suas condições individuais, uma vez que um autorretrato é também, sempre, um retrato. Aproximadamente cinco décadas após a concepção do poema, é possível perceber, com lamentação, a atualidade do escrito.

Talvez não tenhamos mais tantos casos de “narizes podres pela cal do giz degradante”, como descreveu o poeta, na medida em que as tecnologias de informação alteram aspectos do cotidiano escolar, como até mesmo a utilização do simbólico quadro-negro e do giz branco. Isso levanta preocupações que não estão somente ligadas às condições de trabalho de docentes de modo direto, mas também com as formas que possuímos para descrevê-las e analisá-las. Se registros como os de Parra são numerosos há décadas, onde localizar, portanto, o nascedouro de um processo que convencionou-se chamar de precarização do trabalho de professores e professoras?

Buscamos compreender de que forma isso pode ser visto atualmente. Parece-nos lícito a mobilização do conceito para o caso de professores e professoras na medida em que ele pode servir como um instrumento heurístico que auxilia, principalmente, os enfoques produzidos por pesquisadores nas alterações do trabalho vistas nas últimas três décadas. Nos fluxos e refluxos dos arranjos do sistema capitalista, a deterioração das condições de trabalho esteve sempre posicionada como uma tendência possível, a depender de inúmeros fatores, sobretudo dos produtos das lutas sociais e da capacidade de mobilização dos trabalhadores.

Processos como o avanço da intensificação do trabalho, da terceirização (tendência acompanhada da instituição de novos modos de contratação marcados pela desproteção dos trabalhadores), da dificuldade de mobilização coletiva, orientados pelo paradigma da *flexibilização* são todos componentes e expressões da precarização social do trabalho. Muitas dessas características podem ser identificadas

na realidade de professores e professoras do ensino básico particular. Análises comparativas entre o trabalho na educação pública e privada podem contribuir para que as determinações próprias na educação privada possam ser melhor delineadas e, desse modo, o entendimento acerca da precarização do trabalho nesse segmento específico se tornaria mais profundo.

Os dados obtidos pela aplicação do nosso questionário indicaram professores e professoras, de modo geral, em um cenário de trabalho em várias turmas e escolas, o que esteve recorrentemente ligado à necessidade de obter remunerações mais significativas. Isso nos parece um sinal evidente de trabalho intensificado, na medida em que acumular turmas e locais de trabalho multiplica também o conjunto ampliado de atividades que um professor realiza.

O grande marco da pandemia da Covid-19 foi interpretado de diversas formas pelos observadores. Muitos postularam que o período representaria o reposicionamento de paradigmas compostos por mecanismos e relações totalmente novas. No caso das condições de trabalho de professores e professoras do ensino básico privado, percebemos que a grande novidade foi, na verdade, a exacerbação (intensificação, agudização) de uma rede de condições que ganha espaço há mais tempo, com origem localizada em momentos anteriores ao contexto pandêmico. Os pontos principais, a nosso ver, fazem referência sobretudo à carga de trabalho para além de sala de aula, que tende a ser invisibilizada socialmente, negligenciada por empregadores, remuneradas de forma claramente defasada, como o “pão imperdoável”, como Nicanor Parra descreveu sua remuneração.

Nesse sentido, torna-se indispensável a atenção com relação aos movimentos de resistência organizados pelos trabalhadores e suas representações. Dentro disso, os sindicatos, como atores fundamentais, entidades que podem incidir diretamente sobre esse contexto e influenciar os rumos não somente de uma categoria de trabalhadores, mas de uma classe social como um todo. Nossa intenção inicial, frustrada pelos percursos da pesquisa, era justamente compreender essa ação sindical em Curitiba e região, a partir de uma perspectiva que privilegiasse o contato com as direções sindicais, até mesmo para poder descrever as dificuldades encontradas nos últimos anos. A inflexão necessária nos caminhos de pesquisa

permitiu a verificação de um baixíssimo grau de identificação de professores e professoras com o sindicato profissional que os representa, a ponto de a maioria dos entrevistados sequer conhecer sua representação. O sindicato patronal, por outro lado, esteve mais presente na memória e no cotidiano dos respondentes.

A extrema dificuldade em encontrar sinais de mobilização realizadas pelo sindicato profissional teve significados mais completos na medida em que percebemos a ausência de uma estrutura de comunicação entre o sindicato e suas bases, o que implica, por exemplo, a neutralização de formas e instrumentos mobilizadores importantes, como paralisações, manifestações ou até mesmo assembleias da categoria. Os direitos obtidos e garantidos pelas convenções coletivas de trabalho de modo geral acompanharam os mínimos estabelecidos pela própria CLT, sem que pudéssemos encontrar aspectos de discussão dessas pautas com a categoria.

Tudo isso deve servir para demonstrar a necessidade de engajamento de todos os atores envolvidos nessas relações, inclusive para que professores e professoras possam construir formas de mobilização alternativas, que pressionem suas direções sindicais, por exemplo. Para além disso, compreendemos que é de grande importância que haja interesse de pesquisadores e pesquisadoras em perscrutar o trabalho e o sindicalismo na educação básica privada, engrossando as análises e produzindo um campo que seja ativo e que possa constituir uma rede científica que acompanhe, em todo o Brasil, os aspectos relacionados a esse cenário. Essa tarefa é profundamente importante também para as pesquisas que enfoquem Curitiba e região. Em muitos momentos, a presente dissertação foi marcada por um caráter seminal, exploratório, por não termos encontrado qualquer tipo de referência sobre o assunto que tratávamos no contexto curitibano.

Justamente por isso, consideramos que este trabalho esteve marcado mais pelo apontamento de aspectos importantes para o debate que conclusões bem consolidadas sobre o tema. Esperamos que, de fato, essa tenha sido uma contribuição deixada por todo esse processo de mestrado que culminou com o texto apresentado em formato de dissertação.

O olhar da sociologia do trabalho sobre a educação é fundamental para que o autorretrato de Nicanor Parra seja menos atual. A dignidade no trabalho e na educação não caminha com a produção de professores-Nicanores, que têm sido a regra, não a exceção. Dirimir a pedagogia do sacrifício, retirando professores e professoras de um pedestal de heróis vocacionais da educação é tarefa complexa, para a qual a sociologia do trabalho possui sua parcela de contribuição.

APÊNDICE

Questionário aplicado a professores e professoras de Curitiba e região

Condições do trabalho docente na rede particular

Qual é a sua idade?

Entre 18 e 25 anos

Entre 26 e 35 anos

Entre 35 e 45 anos

Entre 45 e 60 anos

Mais de 60 anos

Qual é seu sexo?

Masculino

Feminino

Outro

Você trabalha também na rede pública?

Não, somente na particular.

Sim, também na rede pública.

Em qual nível de ensino você leciona? (é possível assinalar mais de uma alternativa)

Ensino Infantil

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

Qual ou quais disciplinas você leciona? (é possível assinalar mais de uma alternativa).

Arte

Biologia

Ciências

Educação Física

Educação Financeira

Física

Química

Filosofia

Geografia

História

Língua Portuguesa

Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol ou outra)

Matemática

Sociologia

Outras

Em quantos lugares você dá aula?

Apenas 1.

Em 2 lugares.

Em 3 lugares.

Em mais de 3 lugares.

Por que você dá aulas em mais de um lugar?

Não dou aulas em mais de um lugar.

Minha disciplina possui poucas aulas semanais em cada escola.

As escolas em que leciono possuem poucas turmas.

Mesmo com muitas aulas semanais e várias turmas por escola, a renda de apenas uma delas não seria suficiente.

Outro motivo.

Em quantas turmas, ao total, você dá aula?

Apenas em 1

De 2 a 5

De 6 a 10

De 10 a 15

Mais de 15

Qual é a sua faixa de remuneração total com o trabalho na(s) escola(s)?

de R\$ 600,00 a R\$ 1.200,00

de R\$ 1.201,00 a R\$ 2.000,00

de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00

de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00

mais de R\$ 4.000,00

Qual(is) tipo(s) de contrato você possui com a(s) escola(s)? (é possível assinalar mais de uma alternativa)

CLT

MEI (Microempreendedor Individual)

PJ

Contrato informal

Desde a interrupção das aulas em virtude da pandemia, como você considera sua carga de trabalho?

Estou trabalhando o mesmo que antes.

Estou trabalhando menos que antes.

Estou trabalhando mais que antes.

De onde você está transmitindo/gravando suas aulas/atividades?

De casa.
Da escola.
De casa e da escola.

Você recebeu algum apoio da instituição de ensino no sentido material para as aulas remotas? (Aparelhos eletrônicos, planos de internet, microfones, etc)

Sim e foi suficiente.
Sim, mas não é suficiente.
Não.

Você considera que o regime de aulas remotas influencia diretamente sua saúde mental?

Sim, para melhor.
Sim, para pior.
Não.

Em algum local onde você leciona houve acordo de redução de jornada de trabalho e salário pela instituição?

Sim
Não

Em algum local onde você leciona houve acordo para suspensão temporária de trabalho?

Sim
Não

Qual desses sindicatos você conhece? (é possível assinalar mais de uma alternativa)

SINEPE (Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná)
SINPROPAR (Sindicato dos Professores do Estado do Paraná)
Nenhum dos citados

Você participou ou se recorda de ações realizadas pelo SINEPE nos últimos 5 anos?

Sim, participei de ações.
Sim, recordo de ações, mas não participei.
Não participei nem me recordo.

Você participou ou se recorda de ações realizadas pelo SINPROPAR nos últimos 5 anos?

Sim, participei de ações.

Sim, recordo de ações, mas não participei.
Não participei nem me recordo.

Para você, qual é o papel que o sindicato deve cumprir? (é possível assinalar mais de uma alternativa)

atuar na obtenção e defesa de direitos trabalhistas
buscar melhorias salariais aos trabalhadores
oferecer serviços de bem-estar, saúde e lazer aos associados
mediar as questões de trabalho apenas quando solicitado pelo trabalhador
promover ações políticas, como greves, construir oposições a governos, etc
ofertar palestras, cursos e formações aos professores
nenhuma das alternativas

Nesse período de suspensão das aulas, houve alguma ação ou informação do sindicato docente (SINPROPAR) que você tenha considerado importante para os professores?

Sim
Não

Como você avalia a atuação do sindicato docente (SINPROPAR) com relação à categoria que representa? (é possível assinalar mais de uma alternativa)

é atuante nas negociações de data-base e outros assuntos salariais.
é atuante em pautas políticas de interesse geral da sociedade.
é atuante na oferta de serviços de bem-estar, saúde e lazer aos associados.
é atuante na oferta de palestras, cursos e formações aos professores.
é atuante em ações políticas de interesse específico da categoria, promovendo greves e outras atividades políticas.
é pouco atuante de modo geral, com ações esporádicas.
não consegue opinar, pois não se recorda de ter presenciado alguma ação efetiva promovida pelo sindicato

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. *As dimensões da globalização*. Londrina: Praxis, 2001
- ALVES, Manoel. *A histórica contribuição do ensino privado no Brasil*. Revista Educação. Porto Alegre, v. 32, n.1, p. 71-78, jan/abr 2009.
- ANTUNES, R. *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R.; DRUCK, G. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, R. (org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- ARAÚJO, T.M.; PINHO, P. S.; MASSON, M.L. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, v.35, n.1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/BYh8RV9xyw6N6kdJSqqHkLg/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- ARRIGHI, G; SILVER, B. *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial*. UFRJ/Contraponto. Rio de Janeiro, 2001.
- ARTHUR, K; PESSANHA, E. Construção social dos direitos do trabalho no Brasil: resistências democráticas à Reforma Trabalhista de 2017. In: *Século XXI*, Revista de Ciências Sociais, v.8, n.2, 2018.
- ASSUNÇÃO, A.A; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 107, pp. 349-372. Campinas, 2009.
- BANCO MUNDIAL. *Competências e Empregos. Uma agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas*. World Bank,

2018. Disponível em:

[http://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-](http://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf)

[CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf](http://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf). Acesso em 11 mar. 2021.

BATALHA, Claudio. *Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária*. Cadernos do AEL, nºs 11 e 12. Campinas, 2000.

BASTOS, T.; NUNES, L.; QUEIROZ, B.; TERRA, A. A Pandemia e a precarização das condições de trabalho dos docentes de ensino superior. *Research, Society and Development*, v. 10, n.9. e33810918344, 2021.

BERNARDO, K.; MAIA, F. Condições objetivas do trabalho docente na modalidade remota no contexto da COVID-19: uma análise correlacional em instituições públicas e privadas. *Revista Emancipação*, n.21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2118179.030>.

BERNARDO, K.; MAIA, F. O trabalho docente e o setor educacional. In: BRIDI, M. (coord.) *Relatório técnico da pesquisa: trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19*. Parte II. Curitiba: GETS/UFPR; REMIR, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908/12416>.

BERNARDO, K.; BRIDI, M.; MAIA, F. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. *Revista Novos Rumos Sociológicos*, v. 8, n.14. dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908/12416>.

BERNARDO, J. A produção de si mesmo. *Estudos e Pesquisas – Educ. Rev.* Belo Horizonte, n.9, 1989.

BIRH, A. *Da Grande Noite à alternativa. O movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BOITO JR., A. Classe Média e Sindicalismo. *Politeia: Hist. E Soc.* v. 4, n.1, p. 211-234. Vitória da Conquista, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999662/mod_resource/content/1/BOITO%20

[JR.%20Armando.%20Classe%20media%20e%20sindicalismo.pdf](#). Acesso em 15 ago. 2021.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BONI, R. *Websurveys* nos tempos de Covid-19. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/G8kJtRzvd5gJVrHtdxchpKh/?lang=pt>. Acesso em 06 fev. 2022.

BORGES NETO, J. M. Por que o duplo caráter do trabalho é o “ponto crucial em torno do qual gira a compreensão da Economia Política”? *Revista de Economia*, v. 34, n. especial, p- 111-129. Editora UFPR. 2008.

BOSI, A. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Debates&Polêmicas, Educ. Soc.*, 28 (101), 2007.

BRAGA, R. *A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Xamã, 1997,

BRANDÃO, C.R.; STRECK, D.R. *Pesquisa participante: a partilha do saber*. São Paulo: Ideias&Letras, 2006.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 02 ago. 2021.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 2011.

CAETANO, L.M. et al. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. *Teoria e prática da Educação*. v. 24, n.2, pp. 142-159, 2021.

CALDERÓN, A. I. Educação básica privada: flexibilização e precarização do trabalho docente. *Caderno de Pesquisa e Pensamento Educacional*, v.4, 2009.

CARDOSO, A. O tempo do trabalho na sociedade contemporânea. In: COLLADO, P; MARTINS, H. (orgs.) *Trabalho e sindicalismo no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Hucitec, 2012.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

CASTRO, B. Afogados em contratos: o impacto da flexibilização do trabalho nas trajetórias dos profissionais de TI. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Campinas (SP), 2013.

CHAGAS, E.F. A natureza dúplice do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato. *Revista Outubro*, n. 19. 1º semestre de 2011.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLOMBI, A; LEMOS, P; KREIN, J. Entre negociação e mobilização: as estratégias da CUT e da FS frente à reforma trabalhista no Brasil. In: *Revista da ABET*, v. 17, n.2, 2018.

COMBLIN, J. *O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONCEIÇÃO, J.S. et al. *A importância do planejamento no contexto escolar*. Faculdade São Luís de França, 2019. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>. Acesso em 12 jan. 2022.

CORIAT, B. *Pensar al Revés (Trabajo y Organización en la Empresa Japonesa)*. México/Espanha: Siglo XXI, 1992.

COSTA, H.A. Do enquadramento teórico do sindicalismo às respostas pragmáticas. In: ESTANQUE, E.; COSTA, H.A. (Orgs.) *O sindicalismo português e a nova questão social: crise ou renovação?* Coimbra: Alamedina/CES, 2011.

COSTA, I.S.A. Teletrabalho: subjugação e construção de subjetividades. Curso de administração, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/6m3FZKkkjb5GVBzYtVczpVk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 15 de jun. 2021.

DAL ROSSO, S. *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A Nova Razão do Mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVEZIES, P. Intensification. Danger: le travail rétréci. *Revue Santé et Travail*, n. 57, p. 30-33, 2007.

DONATO, D.P. Sindicalismo docente na cidade de Curitiba. In: FERRAZ, M.; GOUVEIA, A.B. (orgs.) *Educação e Conflito: luta sindical docente e novos desafios*. Curitiba: Appris, 2012.

DUARTE, Leila. *Pão e liberdade: uma história de escravos e livres na virada do século XIX*. Rio de Janeiro, Aperj/Faperj/Mauad, 2002.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução de B.A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (org.). *A Dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, D.C.; HELAL, D.H. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

FERRAZ, M. Sindicalismo docente no Brasil: Elementos para uma análise. In: FERRAZ, M; GOUVEIA, A. (Orgs.). *Educação e Conflito: luta sindical docente e novos desafios*. Curitiba: Editora Appris, 2012.

FERRAZ, M; GOUVEIA, A. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. In: *Educar em Revista*, n. 48. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

FERRER, W. M. H.; ROSSIGNOLI, M. Expansão do Ensino Superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do “horista” no ensino privado. *Cad. Pes.* São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação – Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão – Crítica ao liberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCO, T.; DRUCK, G. *O trabalho contemporâneo no Brasil: terceirização e precarização*. In: SEMINÁRIO FUNDACENTRO. Salvador, 2009.

FREITAS, C.E. *Trabalho estranhado em professores do ensino particular em Salvador em um contexto neoliberal*. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão – crítica ao liberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALVÃO, A; TEIXEIRA, M. Flexibilização na lei e na prática: o impacto da reforma trabalhista sobre o movimento sindical. In: GIMENEZ et al (orgs.). *Dimensões críticas da reforma trabalhista*. Campinas: Curt Niumendajú, 2018.

GALVÃO, A.; Z Aidan, J.M. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C.B.; SANTOS,

R.D. (orgs.) *Pandemias e Pandemônio no Brasil*. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

GENTILI, P. Educação e Neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. *Escola S.A.* São Paulo: CNTE, 1996.

GENTILI, P. O que há de novo nas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação e Realidade*. 20(1) jan/jun. 1995.

GERAB, W.G.; ROSSI, W. *Para entender os sindicatos no Brasil: uma visão classista*. Expressão Popular. São Paulo, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. História, protesto e cultura política no Brasil escravista. In: Souza, Jorge Prata de (org.). *Escravidão: ofícios e liberdade*. Rio de Janeiro, Aperj, 1998.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

HALL, M.; PINHEIRO, P.S. *A classe operária no Brasil – 1889-1930 – Documentos*. São Paulo: Alfa-Ômega/Brasiliense, 1981.

HANSEN, Morris.; HURWITZ, William.; MADOW, William G. *Sample survey methods and theory*. Vol. I. Wiley-Interscience Classics, 1993.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992

HIRATA, H.; KERGOAT, D. A Classe Operária tem dois sexos. *Estudos feministas*, ano 2, 1994. pp.93-100.

HOBSBAWM, E. *Labouring Men*. EUA: Anchor Books, 1967

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, L.C.V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente; In: Revista *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp. 100-112, jul/dez. 2009.

LA SOCIOLOGIE EST UN SPORT DE COMBAT. Direção: Pierre Carles. Produção de Véronique Frégosi. França: VF Films, 2001.

LAVAL, C. *A Escola Não é Uma Empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEDWITH, Sue. Seguindo as mulheres: Novas formas de organização?. *Revista da ABET*, v.17, n.2, julho a dezembro de 2018. pp-199-210.

LINHARES, Hermínio. *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*. 2ª ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1977.

LOVATTO, A. *A crise na Ford e a centralidade do trabalho*. [Entrevista concedida ao Instituto de Estudos Latino-Americanos, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r34BdUEspKM&t=507s>. Acesso em 06 jan. 2021.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUZ, J. G. et al. Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, n. 12, pp. 4621-4632, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/SFQXrvqcb93gDrzCFgGkyDN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jan. 2022.

MANENTI, M.A.; PEREIRA, H.P.; SANTOS, F.V. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v.3, n.9, pp. 26-32, 2020.

MARIN, A.J. Precarização do Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARTINS, I.; SOUSA, E.; ZIENTARSKI, C. Trabalho docente em tempos de pandemia: a realidade vivenciada por professores e equipes gestoras de instituições de ensino da região metropolitana de Fortaleza/CE. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v.10, n.3, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62165/32640>.

MARTINS, S.P. *Comentários à CLT*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *Sindicalismo*. Tradução de José Roberto Marinho. – São Paulo: CHED, 1980.

MARX, Karl. *O Capital – Crítica da Economia Política*. v. 1, livro primeiro. São Paulo: Abril, 1983.

MATTOS, M. B. *O sindicalismo brasileiro após 1930*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2003.

MATTOS, M.B. *Trabalhadores e sindicatos no Brasil*. Expressão Popular. São Paulo, 2009.

MAZZITELLI, F. *Dono de escola é proibido de incitar a terceirização de professor em SP*. Diário de S. Paulo. 07 dez. 2006. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/dono-de-escola-proibido-de-incitar-terceirizacao-de-professor-em-sp-4540742>. Acesso em 07 jan. 2021.

MELCHIOR, J-P. L'intensification du travail: une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. In: LINHART, D. *Pouquoi travaillons-nous?: une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2008. pp. 159-182.

MENDES, M.L.M. *A precarização do trabalho docente e seus efeitos na saúde dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife*. Revista Humanae, n.9, pp-62-75. 2015.

MIRANDA, K. *O trabalho docente na acumulação flexível*. In: Anais da XXVIII reunião anual da ANPED. Caxambu, 2005.

OFFE, C. *Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, pp. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, L.J.; PIRES, A.P.V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*. Londrina, v.9, n.1, p-73-100, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/17128/14324>.

Acesso em 12 ago. 2021.

OLIVEIRA, M. E. “*Professor, você trabalha ou só dá aula?*: o fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP. 2016. 267f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

ORGANISTA, J. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PELLING, Henry. *A history of British Trade Unionism*. Londres: The Macmillan Press LTD, 1987.

PINHO, P. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.19, 2021, e00325157. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. *Revista USP*, nº 18. São Paulo, 1993.

RÊSES, E.S. *De vocação para profissão – Sindicalismo docente da educação básica no Brasil*. Brasília: Paralelo 15, 2015.

ROBERT, A. Os sindicatos de professores e a pesquisa em educação. Sobre alguns deslizes metodológicos. In: DAL ROSSO, S.; FERREIRA, M.; GINDIN, J. *Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos*. Brasília: Paralelo 15, 2013.

RODRIGUES, Leoncio. *Trabalhadores, sindicatos e industrialização*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/5y76v/pdf/rodrigues-9788599662991.pdf>. Acesso em 2 ago. 2021.

SANT'ANNA, R.S. (Orgs.); LOURENÇO, E.; NAVARRO, V., BERTANI, I.; SILVA, J. F.S. *O Averso do Trabalho II*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, C. Educação escolar no contexto da pandemia: algumas reflexões. *Gestão e tecnologia*, v.1, ed.30, 2020. Disponível em: <http://faculadadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52/41>.

SANTOS, M. *Pobreza Urbana*. São Paulo: Editora da USP, 2013.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. Record, 2000.

SENHORAS, E. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v.2, n.5, 2020.

SETTI, G. A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo. In: *Revista Urutágua*, n.5, Maringá, 2005. p. 23-29.

SILVA, T.T. Educação Pós-Crítica e formação docente. *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, Pelotas, n.8, junho/1997.

SOUZA, K.R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309.

STOTZ, E.N. *Formação da classe operária: Rio de Janeiro, 1870-1890*. Niterói, UFF, 1984 (relatório de pesquisa).

STROMQUIST, N. Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados. In: *Sociologias*, n. 29, Porto Alegre, 2012. p. 72-99.

TROPIA, P. A classe média em questão: o debate marxista sobre a inserção de classe dos assalariados não-manuais. *Revista Trabalho Necessário*, 6(7). <https://doi.org/10.22409/tn.6i7.p4656>.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Revista Crítica e Sociedade*, pp. 72-90, 2016a.

_____. Terceirização nos tempos do cólera: o amor do setor público à precariedade. *Argumentos Pró-Educação*, pp. 392-407, 2016b.

_____. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas?. *Revista da ABET*, v.17, n.1, 2018.

_____. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.35, 2019. DOI: 10.1590/0102-311x00207317.

_____. Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas. *Horizontes*, n. 39, v.1, 2021.

VIANNA, C. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 77, dez. 2001.