

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – CAMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

PATRICIA REGINA PIOVEZAN

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL**

MARÍLIA

2017

PATRICIA REGINA PIOVEZAN

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília para a obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri

MARÍLIA

2017

Piovezan, Patricia Regina.

P662p As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal / Patricia Regina Piovezan. – Marília, 2017.
224 f. ; 30 cm.

Orientador: Neusa Maria Dal Ri.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 203-223

1. Educação. 2. Brasil – Políticas públicas. 3. Políticas públicas - Portugal. 4. Ambiente de trabalho. I. Título.

CDD 370

PATRICIA REGINA PIOVEZAN

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Tese de Doutorado para a obtenção do título de Doutor da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Neusa Maria Dal Ri, Livre Docente, UNESP Campus de Marília

Examinador 1: _____

Candido Giraldez Vieitez, Doutor, UNESP Campus de Marília

Examinador 2: _____

Aparecida Neri de Souza, Doutora, UNICAMP

Examinador 3: _____

Marcelo Augusto Totti, Doutor, UNESP Campus de Marília

Examinador 4: _____

Lalo Watanabe Minto, Doutor, UNICAMP

Marília, 09 de fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri pela dedicação, apoio, esforço, compreensão e pela imensurável contribuição para o meu crescimento intelectual nos últimos quatro anos. Agradeço, ainda, a oportunidade por ter sido sua orientanda e por ter confiado no meu trabalho para a realização desta tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da minha pesquisa nos últimos 48 meses, no Brasil, e pela bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) de setembro a dezembro de 2015 em Portugal.

Ao professor catedrático Licínio Carlos Viana da Silva Lima por ter sido o supervisor do meu estágio científico no exterior e aos funcionários da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, pelos serviços prestados.

Aos coordenadores das escolas ETEC Antônio Devisate, E.E. Maria Cecília, Agrupamentos Alberto Sampaio e Carlos Amarante e aos 38 docentes que concederam as entrevistas para a pesquisa empírica. Agradeço, ainda, aos diretores da APEOESP, unidade de Marília, e da ASPL de Braga pelas entrevistas e explicações que prestaram para a realização deste trabalho.

Aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa da tese: Candido Giraldez Vieitez, Amarilio Ferreira Junior, Aparecida Neri de Souza, Marcelo Augusto Totti e Lalo Watanabe Minto.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia pelas produtivas discussões nas reuniões, amizade e por fazerem parte do meu processo de formação intelectual e pessoal nos últimos 6 anos.

Aos familiares e amigos pela compreensão, apoio e, sobretudo, pela paciência quando estive ausente, dedicada aos estudos, pesquisa e escrita da tese.

Aos funcionários da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília, que sempre foram atenciosos e dedicados quando solicitamos o seu atendimento.

E, por fim, a todos os colegas e professores que eu conheci ao longo da vida acadêmica nos eventos e disciplinas nos últimos anos.

RESUMO

Nos últimos 40 anos, a precarização do trabalho, isto é, a perda e/ou a corrosão de direitos trabalhistas, ampliou-se em diversos países do mundo em decorrência da expansão e aperfeiçoamento de novos processos produtivos, da dinâmica do capitalismo financeiro e das políticas neoliberais, ou seja, em última instância em decorrência da crise do capitalismo. Ao longo dessas quatro décadas, Brasil e Portugal passaram por episódios históricos semelhantes, apesar das peculiaridades dos acontecimentos em cada país: o fim de um período de ditadura civil-militar; a conquista de direitos sociais, políticos e trabalhistas nas décadas de 1970 e 1980; o início, após os anos de 1990, da adoção de políticas neoliberais e a corrosão de diversos direitos trabalhistas e sociais conquistados nos anos de 1980, em especial, pela categoria docente. O principal objetivo deste estudo é examinar o processo de precarização do trabalho dos docentes da rede pública de ensino dos dois países. Trabalhamos com a hipótese de que a precarização do trabalho docente acompanhou o processo de precarização de outras categorias de trabalhadores, e que sua concretização foi possível em virtude das alterações nas legislações trabalhistas e das reformas nas políticas educacionais que regulamentam o trabalho dos professores. Desse modo, nosso foco nesta pesquisa é identificar as implicações das reformas educacionais no processo de precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal da década de 1990 até os dias atuais. Para a realização deste estudo utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, por meio de entrevistas semi-estruturadas. Ao final desta pesquisa, concluímos que nos últimos 26 anos a categoria docente dos dois países vivencia a ampliação da precarização do trabalho, tendo em vista o arrocho salarial, o aumento da jornada de trabalho, a flexibilização do trabalho, entre outros elementos, que afetaram diretamente o trabalho dos professores nas escolas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Precarização, Trabalho Docente, Brasil, Portugal.

ABSTRACT

In the past 40 years the precariousness of work, ie, the loss or corrosion of labor rights has expanded in many countries of the world due to the expansion and improvement of production processes, the dynamics of financial capitalism and neoliberal policies, that is, ultimately as a result of the crisis of capitalism. Along these four decades, Brazil and Portugal had similar historic episodes, despite the peculiarities of the events in each country: the end of a period of civil-military dictatorship; the achievement of social, political and labor in the 1970s and 1980s; the beginning, after the 1990s, the adoption of neoliberal policies and corrosion of various labor and social rights won in the 1980s, in particular, the teaching category. The aim of this study is to examine the precariousness process of work of public school teachers from both countries. We hypothesized that the casualization of teaching followed the process of casualization of other categories of workers, and that their implementation was possible because of changes in labor laws and reforms in educational policies governing the work of teachers. Thus, our focus in this research is to identify the implications of educational reforms in precarious process of teaching in Brazil and Portugal in the 1990s to the present day. For this study we used the bibliographical, documentary and empirical research, through semi-structured interviews. At the end of this research, we conclude that in the last 26 years the teaching category of the two countries experienced an increase in the precariousness of work, in view of wage tightening, an increase in working hours, work flexibility and other factors that affected directly the work of teachers in schools.

Keywords: Educational Policies, Precarious, Teaching Work, Brazil, Portugal.

Lista de Quadros, Figuras e Tabelas

- Quadro 1. Evolução da matrícula na escola primária, por zona, no Brasil, entre 1932 e 1970
- Quadro 2. Expansão da matrícula geral do ensino médio entre 1935 e 1970
- Quadro 3. Medidas neoliberais no Brasil
- Quadro 4. Produção por emprego na indústria automobilística – 1980-1996
- Quadro 5. Assalariados que trabalham mais que a jornada legal por setor da economia (São Paulo %)
- Quadro 6. Flexibilização das leis trabalhistas no Brasil
- Quadro 7. Evolução dos tipos de contratações na região metropolitana de São Paulo (1990 e 2006)
- Quadro 8. Situação Funcional dos Professores da Rede Estadual Janeiro/2007
- Quadro 9. Valores salariais professor educação básica II - 40 horas semanais
- Quadro 10. Rendimento mensal médio em reais - profissões diversas
- Quadro 11. Medidas neoliberais em Portugal
- Quadro 12. Flexibilização das leis trabalhistas em Portugal
- Quadro 13. Salário mínimo nacional em Portugal
- Quadro 14. Aposentação e entradas em quadro
- Quadro 15. Evolução dos vencimentos ilíquidos desde o ano 2005
- Quadro 16. Operações transfronteiras de ações e obrigações (em % do PIB)
-
- Figura 1. Carga horária semanal
- Figura 2. Número de escolas
- Figura 3. Períodos em que leciona
- Figura 4. Lecionam em mais de uma rede de ensino
- Figura 5. Complementação ou não de salários em outras atividades
- Figura 6. Professores complementam a renda
- Figura 7. Salário médio em reais de 2003 a 2012
- Figura 8. Porcentagem de trabalhadores que trabalham mais de 48 horas por semana
- Figura 9. Intensidade do trabalho (%)
- Figura 10. Evolução do emprego temporário na União Europeia e em Portugal (%)
- Figura 11. Evolução da proporção de trabalhadores por conta de outrem com vínculos de trabalho a termo em Portugal e na EU-27 (3º trimestre de 2005/3º trimestre de 2010)

Figura 12. Auto-emprego na União Europeia - 2002 (% total de empregos entre os 15 e os 59 anos)

Figura 13. Fonte de stress

Figura 14. Relação entre professores

Tabela 1. Proporção de professores, segundo opinião sobre as possíveis mudanças nas condições do trabalho docente

Tabela 2. Queixas e sintomas relacionados à Síndrome de Burnout

Tabela 3. Proporção de professores da rede pública, por região geográfica, segundo o vínculo institucional mantido com a escola

Tabela 4. Proporção de professores da rede pública, por nível de ensino em que atua, segundo o tipo de vínculo institucional mantido com a escola

Tabela 5. Valores dos vencimentos iniciais para docentes PEBII, formação em licenciatura plena – 1996 a 2010

Tabela 6. Evolução dos contratos com duração determinada em Portugal (% do emprego total) em comparação com a União Europeia

Tabela 7. Salário mínimo nacional em Portugal (Euros) e aumento (%) (2002-2011)

Lista de Abreviaturas

ADSE – Proteção Social aos Trabalhadores em Funções Públicas

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BCE – Banco Central Europeu

BANESPA – Banco do Estado de São Paulo

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEE – Comunidade Econômica Europeia

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação

CPMF – Contribuição Provisória sobre Movimentações Financeiras

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações

EMEFs – Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil

EMEFEl – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil

FEEF – Fundo Europeu de Estabilização Financeira

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ICM – Índice de Cumprimento de Metas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INL – Instituto Nacional do Livro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRS – Imposto Sobre o Rendimento das Pessoas Singulares

LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEEF – Mecanismo Europeu de Estabilização Financeira
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB – Produto Interno Bruto
PICE – Política Industrial e de Comércio Exterior
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PQE – Programa de Qualidade da Escola
PRODEP – Programa de Desenvolvimento da Educação para Portugal
REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB – Secretaria de Educação Básica
SIDERBRÁS – Siderurgia Brasileira
STF – Supremo Tribunal Federal
TELEBRÁS – Telecomunicações Brasileiras
TELESP – Telecomunicações de São Paulo
UE – União Europeia
UNESP – Universidade Estadual Paulista
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USIMINAS – Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais
VASP – Viação Aérea São Paulo

SUMÁRIO

Lista de Quadros, Figuras e Tabelas	07
Lista de Abreviaturas	09
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	21
1.1. As décadas de ouro do trabalho docente	22
1.2. A ditadura militar e a precarização do trabalho docente	26
1.2.1. As lutas dos professores em prol da educação e do trabalho docente	31
1.3. As políticas neoliberais no Brasil	34
1.3.1. O processo de precarização do trabalho no Brasil	42
1.4. A precarização do trabalho docente a partir da década de 1990	48
1.4.1. A flexibilização do trabalho docente	51
1.4.2. A intensificação do trabalho docente	55
1.4.3. A flexibilização das formas de contratação	64
1.4.4. O arrocho salarial dos docentes	71
1.4.5. A perda do controle sobre o processo de trabalho	83
1.4.6. O aguçamento da alienação dos docentes	90
CAPÍTULO II – A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM PORTUGAL	96
2.1. A Revolução dos Cravos e a categoria docente	96
2.2. A reforma da educação nos anos de 1980 e a precarização do trabalho docente	100
2.3. As políticas neoliberais em Portugal	103
2.3.1. O processo de precarização do trabalho em Portugal	109
2.4. As reformas educacionais e as tendências internacionais na década de 1990	118
2.4.1. A flexibilização do trabalho docente	121
2.4.2. A intensificação do trabalho docente	128
2.4.3. A flexibilização nas formas de contratação	136
2.4.4. O arrocho salarial dos docentes	143
2.4.5. A perda do controle sobre o processo de trabalho	151
2.4.6. O aguçamento da alienação dos docentes	163

CAPÍTULO III – AS TENDÊNCIAS DO PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	173
3.1. O trabalho na ordem capitalista	173
3.2. A precarização do trabalho no século XX	177
3.3. As tendências dos processos de precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal	183
CONCLUSÃO	199
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICE	224

INTRODUÇÃO

Nas últimas quatro décadas uma das características que marcou a questão do trabalho na ordem capitalista contemporânea foi a propagação do processo de precarização do trabalho. A partir da década de 1970, as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à corrosão dos direitos trabalhistas e do Estado de Bem Estar Social instituído no século XX nas economias centrais.

O termo trabalho precário é mencionado por alguns autores para caracterizar as novas condições de trabalho estabelecidas após a crise dos anos de 1970. Conforme Rosenfield (2011, p. 264), o trabalho precário é o “[...] trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade”. Para Costa (2005, p. 121) as condições de trabalho precário “[...] fizeram romper duas regras básicas do padrão de regulação precedente: a estabilidade e a jornada de trabalho preestabelecida”. De acordo com Druck (2011, p. 41), o trabalho precário está presente “[...] nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, [...] na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos”.

Enquanto alguns autores utilizam o termo trabalho precário, outros empregam o termo precarização do trabalho. Nesta tese, optamos pelo uso do termo precarização do trabalho, por abordar o processo, a trajetória histórica do trabalho precário nos últimos anos, salientando os avanços e recuos dos direitos trabalhistas. Conforme Alves (2007, p. 114-115),

O que chamamos de *processo de precarização* do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. [...] A *precarização* possui um sentido de *perda de direitos* acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A *precarização* é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital.

Para Pochmann (2006, p. 60) o processo de precarização do trabalho teve como consequência “[...] o desemprego em larga escala, a desestruturação do mercado de trabalho e a destruição dos postos de trabalho”. Cardoso Junior (2001, p. 33) afirma que a precarização do trabalho gera a perda de qualidade dos postos de trabalho provocando o “[...] desassalariamento formal, perda de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, jornadas de trabalho mais longas, remuneração oscilante no tempo, múltiplas fontes de rendimentos, etc.”.

Para Nakatani e Sabadini (2010, p. 270) as principais consequências da precarização do trabalho são o aumento do desemprego e os “[...] aumentos nos contratos de trabalho temporários, perdas dos benefícios sociais [...] e aumento no número de trabalhadores ocupando atividades informais”. Na citação a seguir, Antunes (2009, p. 234) destaca algumas características que compõem a precarização do trabalho. Os elementos elencados pelo autor são fundamentais para delinear o fenômeno da precarização.

Entre as distintas formas de flexibilização – em verdade, precarização – podemos destacar, por exemplo, a salarial, de horário, funcional ou organizativa. A flexibilização pode ser entendida como ‘liberdade da empresa’ para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre outras formas de precarização da força de trabalho.

Nos países selecionados para a realização desta pesquisa, Brasil e Portugal, a precarização do trabalho ampliou-se nas décadas de 1990 e 2000, em consequência das conquistas trabalhistas tardias nos países e do avanço de políticas neoliberais. Todavia, a precarização do trabalho, embora tardia em comparação com a de outros países, atingiu diversas categorias de trabalhadores, desde aqueles do setor industrial propriamente dito, do setor de serviços e as categorias conhecidas por realizarem um trabalho intelectual, dentre elas, a dos docentes.

A precarização do trabalho docente tem sido tema de estudo no Brasil entre diversos pesquisadores da área da educação nos últimos 30 anos, entre eles, Oliveira (2004), Assunção e Oliveira (2009), Aranha (2007), Costa, Fernandes Neto e Souza (2009). Alguns autores como Vicentini e Lugli (2009), Ferreira Junior e Bittar (2006), Vianna (1999) e Monfredini (2008) sinalizam o início do processo de precarização do trabalho docente, nos anos de 1960 e 1970, em razão da ampliação da escolaridade obrigatória no período militar. Já em Portugal, apesar de a educação nacional também ter passado por um período de expansão da escolaridade nos anos de 1970 e 1980, o processo de precarização do trabalho docente teve início na segunda metade da década de 1980, conforme as pesquisas de Afonso (2009), Coelho, Sarrico, Rosa (2008), Lima (2012), Nóvoa (1997) e Pacheco (2000), dentre outros.

Embora a precarização do trabalho docente seja uma realidade no Brasil e em Portugal, destacamos que as ações que constituem a precarização não ocorrem de forma linear

ou mesmo graduais. Compreendemos que o fenômeno da precarização do trabalho docente é delineado por um processo que expõe as conquistas e os recuos dos direitos trabalhistas. Por exemplo, tanto no Brasil quanto em Portugal os anos de 1980 foram marcados por diversas conquistas trabalhistas impulsionadas pelas lutas que selaram o fim das ditaduras militares. Por outro lado, apesar de a categoria docente ter obtido melhorias em seu estatuto de carreira na década de 1980, é necessário enfatizar o *limite* de cada conquista, uma vez que os professores brasileiros e lusitanos não alcançaram mais o *status* salarial e social que esses profissionais possuíam nas décadas passadas.

Para definirmos os elementos que caracterizam a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal nos últimos 26 anos, selecionamos as principais categorias recorrentes nos estudos sobre a precarização do trabalho, tendo em vista as novas tendências produtivas, financeiras e políticas desenvolvidas após os anos de 1970. As seis categorias elencadas são: a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e o *aguçamento* da alienação.

Analisando as pesquisas da área da educação que abordam a precarização do trabalho docente, observamos algumas tendências entre o processo de precarização no Brasil e em Portugal, tanto em relação ao recorte do período histórico – dos anos de 1990 até os dias atuais – quanto em relação à corrosão dos salários e ao aumento da jornada de trabalho, por exemplo. Assim, questionamos: quais são as implicações das reformas das políticas educacionais¹ para a precarização do trabalho docente nesses dois países a partir da década de 1990?

Estabelecemos como alicerce de nossa investigação sobre o processo de precarização do trabalho docente, as legislações trabalhistas e, em especial, as legislações educacionais que regulamentaram o trabalho docente no Brasil e em Portugal nos últimos 26 anos. Acreditamos que os textos legais exerceram a função de legitimadores e/ou implementadores da precarização, pois as políticas foram norteadoras da organização do trabalho docente na escola e regulamentaram, por exemplo, as formas de contratação, a carga horária da jornada de trabalho, os salários, dentre outros elementos importantes.

¹ “Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de *ideias* e de *ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais*, reconhecendo que ‘a análise de política pública é, por definição, estudar o *governo em ação*’ (SOUZA, 2003). As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc.” (VIEIRA, 2007, p. 56).

Desse modo, nosso objetivo geral nesta pesquisa é analisar as implicações das reformas educacionais para a precarização do trabalho dos professores da educação básica, que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, no Brasil, e nos 2º e 3º ciclos da educação básica e secundária em Portugal. Para isso, analisamos as reformas educativas, referentes ao trabalho docente, implementadas no Brasil e em Portugal nos últimos 26 anos; investigamos a precarização do trabalho docente, especificamente, nas cidades de Marília, no Brasil, e de Braga, em Portugal e, por fim, analisamos as principais tendências dos processos de precarização do trabalho docente nos dois países.

Os procedimentos utilizados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a realização de entrevistas semi-estruturadas. Na pesquisa bibliográfica consultamos os bancos de dados de dissertações, teses, artigos e livros e focamos nos materiais que abordavam sobre a precarização do trabalho no Brasil e em Portugal e as transformações no mundo produtivo, econômico e político a partir dos anos de 1970. Destacamos a temática sobre o processo de precarização do trabalho, especificamente, nas últimas quatro décadas, e da precarização do trabalho docente a partir dos anos de 1990. Entretanto, para selecionarmos as obras, analisamos quais delas utilizavam as categorias e os conceitos necessários à nossa análise, entre eles, a precarização do trabalho, trabalho alienado, assalariamento, reestruturação produtiva, controle sobre o processo de trabalho, avaliação e precarização do trabalho docente, jornada de trabalho etc.

Na pesquisa documental selecionamos os documentos educacionais que organizam o trabalho docente e as legislações que regulamentam os planos de carreira, piso salarial, contratação temporária, carga horária de trabalho, avaliações dos alunos, professores e materiais didáticos a partir da década de 1990. Dentre os documentos, destacamos no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a lei que estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), a lei do Piso Salarial Profissional Nacional e, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário e o Decreto-Lei n.º 75/2008.

Ainda, na pesquisa documental, consultamos revistas, boletins, relatórios, reportagens de jornais e selecionamos os textos que contemplavam os conceitos pertinentes à elaboração do nosso trabalho, entre eles, trabalho docente precário, remuneração por mérito, contratação flexível, avaliação por desempenho, salário do professor, afastamento e abandono da profissão etc. Analisamos também diversos dados constantes nos informativos, relatórios e documentos de sindicatos nacionais e portugueses que abordavam a precarização do trabalho

docente, dentre eles, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato dos Professores da Grande Lisboa e Federação Nacional dos Professores (FENPROF).

Quanto à pesquisa empírica no Brasil, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com 20 professores de duas escolas do município de Marília, sendo 10 docentes de cada instituição, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Em Portugal, foram selecionados 18 docentes do ensino básico e secundário, sendo 10 professores de um agrupamento de escolas e 8 professores de outro agrupamento da cidade de Braga. Selecionamos apenas docentes dessas etapas de ensino nos dois países em razão de uma maior instabilidade e vulnerabilidade na carreira destes profissionais em comparação com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, do ensino primário e da educação infantil e pré-escolar. Além destas 38 entrevistas com os docentes realizamos, ainda, uma entrevista com o diretor do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) de Marília e uma entrevista com a diretora da Associação Sindical de Professores Licenciados de Braga.

As escolas objeto deste estudo foram selecionadas levando-se em consideração os seguintes critérios: escolas localizadas em bairros da periferia das cidades; escolas localizadas na área central das cidades e escolas dos dois grupos de localização que apresentavam como característica uma boa avaliação dos órgãos oficiais. O terceiro critério é relevante, pois nosso objetivo foi encontrar professores *empenhados* em alcançarem as metas de avaliações definidas pelo Estado. Cabe destacar, que entre o grupo de docentes selecionados para as entrevistas, o critério de seleção foi o tempo mínimo de profissão de 15 anos. Estabelecemos este recorte temporal em razão da necessidade de selecionarmos professores que já tivessem acumulado um tempo relevante no exercício da profissão, vivenciando as consequências das diversas reformas que foram realizadas nas últimas duas décadas.

Na análise dos dados selecionamos e comparamos os dados coletados no estudo teórico, documental e empírico. Comparamos, por exemplo, os dados sobre os contratos temporários dos docentes, a quantidade de horas das jornadas de trabalho, os valores dos salários e vencimentos dos professores nas décadas de 1990, 2000 e 2010. Nosso objetivo foi expor os padrões e as tendências entre a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal. Em relação à pesquisa empírica com os docentes, realizamos 40 entrevistas contendo seis questões e classificamos as respostas de acordo com as concepções dos

professores. Em seguida, elencamos para citação no texto, algumas respostas que correspondem com a concepção majoritária dos docentes sobre o tema abordado.

Destacamos que esta pesquisa está integrada a projeto mais amplo de responsabilidade da orientadora Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri denominado Reformas educacionais, organização do trabalho na escola e precarização do trabalho no Brasil e Portugal aprovado pelo CNPq em 2016. O atual projeto é continuidade de dois outros intitulados *As origens da gestão democrática na escola pública no Brasil e Portugal: inserção na Constituição de 1988 e a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) no Brasil, a Revolução dos Cravos e reforma educativa em Portugal* (aprovado em 2013 pelo CNPq e que também integramos) e *Gestão democrática na escola pública no Brasil e Portugal: divergência originária e convergência atual* que também recebeu apoio do CNPq. O projeto atual tem como objetivo de estudo as reformas educacionais e a progressiva precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal no período de 1974 a 2015. A pesquisa inclui estudos sobre a reconstrução históricopolítica e educacional nos momentos de transição nos países (Revolução dos Cravos em 1974 em Portugal e redemocratização nos anos de 1980 no Brasil); análise das políticas educacionais e reformas educativas que incidiram sobre a organização do trabalho na escola e a precarização do trabalho e da carreira docentes; gestão escolar e organização do trabalho dos professores; e investigação empírica nos países.

Os locais definidos para a realização das pesquisas empíricas foram as cidades de Marília, São Paulo, Brasil e de Braga, Portugal. Segundo as justificativas dos projetos citados, compartilhada pelo nosso projeto, guardadas as devidas diferenças geográficas, histórico-culturais e econômico-sociais, as cidades selecionadas podem ser consideradas como tendo certa equivalência para um estudo, pois têm semelhanças em sua inserção e importância educacional para a região e contam com universidades públicas que mantêm projetos e articulações com a educação básica e secundária.

O município de Marília, cidade conhecida como a *Capital Nacional do Alimento*, está situado a oeste do Estado de São Paulo e tem 216.745 habitantes, 207.021 na área urbana e 9.724 na área rural (IBGE, 2016). De acordo com os dados atualizados em 2016, possui 33 EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), 03 EMEFEIs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil), 16 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) e 46 escolas estaduais de ensino médio. Quando considerados os habitantes com dez anos ou mais de moradia na cidade, a taxa de alfabetização é de 93,9%.

Em 2015, o repasse para Marília do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi de R\$ 65.000.000,00 (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2015). Além das escolas, a cidade possui três universidades, duas Faculdades e uma Fundação. A Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Marília e a Faculdade de Medicina e Enfermagem são públicas. A UNESP possui tradição de desenvolvimento de projetos com escolas das redes estadual e municipal, portanto, Marília constitui-se em importante centro educacional e cultural da região.

Braga é uma das mais antigas cidades portuguesas com mais 2.000 anos de história. Está situada no norte de Portugal, no Vale do Cávado, e possui em torno de 182 mil habitantes. Braga é o centro da grande área metropolitana do Minho, com cerca de 800 mil habitantes (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2016). É uma cidade com alta cultura, tradições e na qual a história vive lado a lado com a indústria tecnológica e a vida universitária. Nela está situada a Universidade do Minho que é uma universidade pública com autonomia administrativa e financeira. A Universidade do Minho foi fundada em 1973 e iniciou a suas atividades acadêmicas em 1975. É uma das então denominadas *novas universidades*, que mudaram profundamente o cenário do ensino superior português.

A Universidade do Minho tem como um de seus objetivos principais desenvolver uma forte ligação com o meio sócio-econômico e cultural da comunidade, sendo um agente de crescente dinamização da região. Deste contato permanente com a sociedade civil, escolas, empresas, autarquias, organizações sem fins lucrativos etc., surgiram inúmeras parcerias consubstanciadas em projetos de investigação e desenvolvimento. A forte ligação dessa Universidade com as escolas da cidade e região foi um dos motivos que nos levou a eleger a cidade de Braga para o desenvolvimento da pesquisa, afinal, no Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho encontram-se pesquisadores, reconhecidos internacionalmente, que realizam estudos e pesquisas significativas sobre a educação pública, gestão democrática e precarização do trabalho docente.

Este trabalho foi organizado em 3 capítulos. No capítulo I, resgatamos a história dos *anos de ouro* da carreira docente no Brasil; o início da precarização do trabalho docente no período do regime militar e, em seguida, as lutas em defesa da educação nos anos de 1980. Enfim, destacamos as políticas neoliberais, as reformas trabalhistas no Brasil e a precarização do trabalho docente da década de 1990 até os dias atuais.

No capítulo II, abordamos as conquistas dos docentes lusitanos após a Revolução dos Cravos; a reforma das políticas educacionais e o início da precarização do trabalho docente nos anos de 1980 e 1990; o avanço do trabalho precário e do neoliberalismo em Portugal, na década de 1990 e, finalmente, a precarização do trabalho docente no país nos últimos 26 anos.

No capítulo III, discutimos sobre o conceito de trabalho na ordem capitalista; a precarização do trabalho no século XX e as tendências dos processos de precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal. Por fim, apresentamos a conclusão da pesquisa.

CAPÍTULO I – A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

No primeiro capítulo deste trabalho dividimos a exposição do texto em quatro itens: *os anos de ouro* da profissão docente; o início da precarização do trabalho docente no período militar e o processo de redemocratização no país; a adoção das políticas neoliberais e as reformas nas leis trabalhistas e a precarização do trabalho docente no Brasil dos anos de 1990 até nossos dias.

No item 1, sobre *os anos de ouro* da profissão docente, resgatamos os registros que expõem de que forma era realizado o trabalho dos professores nas escolas públicas brasileiras nas décadas de 1940 e 1950, denominadas de as *décadas de ouro* para os docentes, por motivo da reduzida jornada de trabalho, o controle sobre o processo de trabalho, os salários elevados, o prestígio social etc.

No item 2, sobre o início da precarização do trabalho docente ao longo da ditadura militar, demonstramos de que forma a expansão da escolaridade obrigatória nos anos de 1970 provocou o aumento no número de contratações de docentes com baixa escolaridade, a redução dos salários dos professores e a intensificação do seu trabalho. Em seguida, abordamos as lutas dos docentes na década de 1980, em contraposição à precarização do trabalho dessa categoria e em prol da melhoria e ampliação do tempo de escolarização das crianças e jovens brasileiros.

No terceiro item, destacamos as principais reformas nas legislações trabalhistas realizadas pelos governos centrais a partir da década de 1990 e abordamos, ainda, as medidas de cunho neoliberal que realizaram, por exemplo, o plano de Reforma do Estado. O destaque para a adoção de políticas neoliberais e as reformas trabalhistas foi fundamental para compreendermos os eventos que provocaram o fenômeno da precarização do trabalho docente, uma vez que as alterações nas políticas educacionais somente foram realizadas, após reformas mais amplas na economia, nos processos produtivos e no gerenciamento do Estado.

No item 4, referente à retomada do processo de precarização do trabalho docente na década de 1990, apontamos de que modo as reformas educacionais após esse período contribuíram para a precarização do trabalho da categoria. Para demonstrarmos como o processo de precarização se desenvolveu dos anos de 1990 até os dias de hoje, apresentamos e analisamos uma série de leis, decretos, resoluções etc. de âmbito nacional e, especificamente, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. As principais categorias que utilizamos para analisar a precarização do trabalho docente e sua relação com as reformas educacionais foram: a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas

de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho e o aguçamento da alienação.

1.1. As *décadas de ouro* do trabalho docente

Nos últimos vinte anos a precarização do trabalho docente tornou-se uma temática recorrente em pesquisas de diversos autores, em virtude de uma série de reformas nas políticas educacionais nacionais e estaduais, que provocaram alterações nas formas de contratação dos professores, na jornada de trabalho, no aumento do número de atividades realizadas pelos docentes, remuneração etc. Entretanto, a atual realidade de trabalho dos professores é bastante distinta do trabalho docente realizado nas décadas de 1940 e 1950, tendo em vista que esses profissionais possuíam prestígio social, salários elevados, jornada de trabalho reduzida e, principalmente, o controle sobre o processo de trabalho ou a liberdade de cátedra².

Porém, as distintas realidades entre o trabalho docente atual e o trabalho docente nos anos de 1940 e 1950 foram consequência de uma série de mudanças concretizadas na educação brasileira, nos últimos 40 anos, abrangendo a extensão do tempo de escolaridade obrigatório, a formação dos professores, o público-alvo que frequenta as escolas, a urbanização etc.

Nas *décadas de ouro* da profissão docente, tanto os professores quanto os alunos, que possuíam condições financeiras para frequentar a escola, eram integrantes da elite ou classe média, uma situação diferente da realidade das escolas públicas atuais, que possuem como público-alvo crianças e jovens de distintas classes sociais. As escolas, nos anos de 1940 e 1950, além de serem frequentadas por um público reduzido de estudantes selecionados possuíam, ainda, uma função bastante específica.

A tradição do antigo Ginásio pode ser resumida nos seguintes aspectos: seleção e formação da futura elite dirigente do estado e do país; ensino de alto padrão como pressuposto desta formação. O ensino de alto padrão tinha como base: a) a valorização do conhecimento, b) a valorização do professor, c) a manutenção de relações formais e rigidamente disciplinadas entre professores e alunos (MONFREDINI, 2008, p. 125).

² Segundo Vieitez e Dal Ri (2011, p. 149) “[...] a liberdade de cátedra é um conceito que exprimi o controle relativo, porém não destituído de significado real, que o docente pode ter sobre seu processo de trabalho, ou seja, sobre o processo de ensino-aprendizagem”.

A educação até a década de 1960, além de garantir que jovens e crianças da classe média ou elite recebessem os conhecimentos necessários para dar continuidade aos seus estudos era, também, uma das vias para os jovens que almejavam melhorar sua condição financeira, uma vez que “[...] durante muito tempo a escola foi um espaço de transmissão de saber enciclopédico a poucos que tinham o privilégio de a frequentar, sendo um meio de ascensão econômica e social” (JESUS, 2004, p. 195).

Apesar de serem classificados com pertencentes à classe média³, os professores nos *tempos de ouro*, assim como atualmente, eram em sua maioria mulheres nos anos iniciais do ensino, de modo que “[...] 87,1%, atuavam no ensino primário fundamental comum e 34,7% nos demais níveis” (PESSANHA, 2001, p. 86). Entretanto, sendo uma profissão que ainda possuía certo *status* social e salarial, o público feminino dominava numericamente apenas o nível primário de ensino, uma vez que os outros níveis eram majoritariamente ocupados por homens.

Um dos indícios que comprovam a origem socioeconômica das professoras brasileiras constata que “[...] 20% eram famílias ‘operárias’ e a grande maioria, 60%, foi classificada [...] como sendo de ‘classe média’” (PESSANHA, 2001, p. 88). Este autor ressalta, ainda, que em relação à origem social,

[...] situa os professores na ‘classe média’ assalariada, tanto pela origem, uma vez que 69,5% dos pais dos professores exerciam atividades assalariadas não-manuais – sendo que 10% eram pequenos proprietários –, quanto pelo casamento, pois 72,3% dos maridos exerciam atividades não-manuais assalariadas (PESSANHA, 2001, p. 87).

O perfil predominante dos docentes, isto é, enquanto trabalhadores não-manuais ou intelectuais de classe média foi fundamental para a formação dos jovens e crianças que frequentavam a escola naquele período, sendo compatível com o perfil dos estudantes e suas famílias. O prestígio social do docente era associado ao papel que sua atividade cumpria naquele momento histórico, portanto, era necessário que os professores frequentassem os mesmos espaços sociais e culturais que os pais dos seus alunos.

³ Em relação à origem da classe social dos professores, especificamente, os que lecionavam para o primário, Pessanha (2001, p. 70) afirma que “[...] os professores primários brasileiros constituem um sujeito histórico-concreto das ‘classes médias’ no Brasil e a análise do seu movimento ajuda a captar parte da história desta classe social, verdadeira ‘medusa’, da década de 30 até a década de 60, período que pode ser considerado como de ascensão e queda do poder político das ‘classes médias’ no Brasil”.

O salário dos docentes era outro fator que os caracterizavam como pertencentes à classe média, possuindo uma renda salarial aproximada com a de outros profissionais que possuíam a escolaridade e o *status* social semelhantes com a posição dos professores, como os advogados, médicos, engenheiros, funcionários administrativos ou de gerência, bancários etc. Sobre as condições financeiras da classe média naquele período, Pessanha (2001, p. 82) ressalva que

Sem cair na nostalgia dos ‘anos dourados’, mesmo porque hoje se conhece o custo social daquele ‘dourado’, os dados a respeito do crescimento econômico dos anos 50 indicam uma sociedade que consumiu mais energia, mais combustível, mais alimentos, mais automóveis do que as décadas anteriores. Além disso, o salário mínimo alcançou níveis bem altos em relação aos anos anteriores: em 1957 tinha poder de compra 22% maior do que o salário mínimo de 1940, ano de sua criação.

Os salários dos professores, além de garantirem um rendimento financeiro mais elevado, incluíam esses profissionais numa privilegiada fatia econômica e social, de modo que “[...] a renda familiar dessas professoras era de 7 a 10 salários mínimos – bem alta mesmo para os padrões atuais – o que as situava, segundo informações da PNAD, na parcela de 17% da população brasileira com esta faixa de renda” (PESSANHA, 2001, p. 91).

Outra relevante característica do trabalho docente nos anos de 1940 e 1950, que permanece sendo corrompida, em especial, dos anos de 1990 em diante, foi a possibilidade dos professores terem a liberdade e o controle sobre o seu processo de trabalho. A perda do controle sobre o processo de trabalho tem sido uma realidade de diversas categorias de trabalhadores ao longo do capitalismo e os docentes são mais um dos profissionais que sofreram essa ofensiva, mesmo que tardiamente em comparação com outras categorias.

Com a perda do controle sobre o processo de trabalho os professores já não possuem liberdade para realizar o planejamento e a execução das suas aulas, haja vista que nos últimos 20 anos, uma série de materiais, entre eles, livros didáticos, cadernos e apostilas foram utilizados pelos docentes em sala de aula, modificando o seu processo de criação. De acordo com Vieitez e Dal Ri (2011, p. 150-151), a ruptura entre o contexto atual e o controle sobre o processo de trabalho dos docentes no passado é real porque, anteriormente,

O professor tinha autoridade para aplicar uma disciplina rígida ou laxa; regular o ritmo de suas aulas, cumprindo ou não o programa; aplicar provas; aprovar e reprovar alunos com arbitrariedade; indicar bibliografias e outros materiais didáticos; registrar os temas do programa em seu diário de classe e

tratar de outros assuntos; e até mesmo de realizar um ensino *crítico* ou *transformador*.

A autonomia e o controle do trabalho docente nos *anos de ouro* eram de tamanha amplitude que, de acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 82), as decisões tomadas pelos professores contemplavam desde a seleção dos alunos até as bancas de concursos para o ingresso na carreira docente.

[...] cada estabelecimento possuía grande autonomia pedagógica, o que significava que as decisões quanto à seleção de alunos, escolha de livros-texto, questões disciplinares, e nomeação de bancas de concurso, entre outras, eram tomadas pela Congregação de docentes. [...] Imagine-se o que representou para essas escolas perder o privilégio de selecionar os alunos que ensinariam e ver o crescimento acelerado da contratação de professores de caráter precário, muitas vezes sem a formação específica.

Por fim, destacamos outro elemento que compõe a precarização do trabalho docente e que possui grande repercussão para a sua atual precarização, isto é, a elevada jornada de trabalho. Como podemos observar na citação a seguir, os docentes lecionavam em média 12 horas semanais, uma jornada bastante longínqua da atual dos professores brasileiros que lecionam, no mínimo, 26 horas semanais.

O governador Carvalho Pinto enviou, então, à Assembleia Legislativa em 1961 o Projeto n. 1048, segundo o qual o número de aulas ordinárias passaria de 12 para 18 por semana e de 50 para 81 por mês. Tal projeto foi extremamente mal recebido pela entidade, pois atribuiu ao magistério secundário ‘o padrão 53, sem a especificação de *inicial das carreiras de nível universitário*’, não garantindo, portanto, ‘o direito de acompanhar as demais carreiras de nível universitário, quando estas passarem a nova referência’. Além disso, a mudança no número de aulas ordinárias não só implicava um aumento nos encargos do magistério secundário, como também representava de fato uma redução no valor pago por hora de trabalho, de modo que o professor – cujo salário era de Cr\$ 23.465,00 por 50 aulas mensais; portanto, Cr\$ 469,30 por aula – passaria a receber Cr\$ 33.800,00 por 81 aulas mensais, o equivalente a Cr\$ 417,20 por aula, acarretando uma redução de Cr\$ 52,10 (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 132).

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), algumas reformas educacionais começaram entrar em curso no Estado de São Paulo já no início de 1960, antes do golpe militar de 1964. Logo, conforme podemos observar na citação anterior, o alvo da reforma não era apenas a jornada de trabalho dos professores, mas o arrocho salarial, algo que até então não havia sofrido ofensivas. Para as autoras, essas reformas iniciais nas leis estaduais foram o princípio de um *desmanche* da carreira docente que está em curso desde então.

Assim, o governo do Estado de São Paulo foi pioneiro no processo de corrosão da carreira docente, desenvolvendo reformas na legislação que permitiram, concomitantemente, o aumento do número de aulas e a redução salarial dos professores das escolas públicas estaduais.

O aumento da carga horária do magistério secundário promovida na gestão de Carvalho Pinto – agravado pela exigência do cumprimento de um número mínimo de aulas excedentes, remuneradas com um menor valor – fez com que o padrão universitário, conquistado sem a devida precisão legal, não representasse o reconhecimento esperado por este segmento da categoria (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 133).

Apesar dos poucos registros e dados disponíveis sobre *os anos de ouro* da profissão docente no Brasil, as pesquisas que citamos ao longo deste item foram fundamentais para compreendermos as circunstâncias que envolviam o trabalho dos professores naquele período. Nosso objetivo com essa exposição foi mostrar como eram as condições de trabalho dos docentes no decorrer dos *tempos áureos* com a finalidade de elucidar a transição para o processo de precarização. A atual precarização do trabalho docente ocorre com a perda dos fatores que constituíam o trabalho dos professores no passado, isto é, o prestígio social do profissional, os altos salários, a jornada de trabalho reduzida e o controle sobre o processo de trabalho.

No item a seguir, apontaremos as medidas que deram início ao processo de precarização do trabalho docente no decorrer da ditadura militar e, em seguida, as lutas dos professores nos anos de 1980, como forma de resistência ao processo de precarização em curso e os resultados conquistados pela categoria no período em que o Brasil viveu o processo de redemocratização.

1.2. A ditadura militar e a precarização do trabalho docente

No item anterior destacamos uma citação que expôs uma das primeiras medidas rumo à precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo, no início dos anos de 1960, com a proposta do então governador em aumentar o número de aulas e reduzir o salário dos professores. Entretanto, foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que o processo de precarização do trabalho docente ganhou projeção em

todo o país em função da necessidade de atender a ampliação de vagas para os estudantes e, conseqüentemente, expandir a contratação de professores.

Sem a intenção de manter as condições de trabalho dos *anos dourados*, os dirigentes ligados ao regime militar aumentaram o número de contratações de professores, porém sem garantir as condições salariais e de jornada de trabalho como haviam sido realizadas até a década de 1950. De acordo com Ferreira Junior e Bittar (2006) as três principais medidas dos militares para articular a expansão das contratações dos professores, conforme a demanda de alunos foi o arrocho salarial, o aligeiramento na formação e nas contratações dos docentes. De acordo com os autores

A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a rápida formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores público estaduais de 1º e 2º graus (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 70).

A expansão da escolaridade obrigatória nos anos de 1970 correspondeu com o projeto do governo militar que aspirou a expansão industrial no país. O percurso da economia brasileira deveria unir o avanço econômico com a política de substituição de importações, e, o avanço educacional com a inserção de jovens e crianças nas escolas para a formação da força de trabalho, inclusive, com o incentivo à formação técnica. Apesar de a expansão da escolarização ter sido uma medida necessária e inquestionável, segundo Jesus (2004, p. 195) “[...] esta situação traduziu-se na ‘massificação do ensino’, originando o aumento brusco do número de alunos, de escolas e, necessariamente, de professores”.

Nos quadros a seguir é possível observarmos o crescimento no número matrículas de jovens e crianças entre as décadas de 1930 e 1970. O maior volume de crescimento se deu exatamente entre as décadas de 1960 e 1970 com o ingresso de 5,3 milhões de crianças na escola primária e, aproximadamente, 3 milhões de jovens no ensino médio, esboçando a tendência de crescimento no número de matrículas que evoluiu da década de 1970 em diante.

Quadro 1. Evolução da matrícula na escola primária, por zona, no Brasil, entre 1932 e 1970

Anos	Zonas		Total	Índices
	Rural	Urbana		
1932	961.797	1.109.640	2.071.437	67
1940	1.185.770	1.882.445	3.068.215	100
1950	1.876.057	2.488.795	4.364.852	142
1960	2.962.707	4.495.295	7.458.002	243
1970	4.749.609	8.062.420	12.812.029	417

Fonte: Romanelli (2010, p. 79).

Quadro 2. Expansão da matrícula geral do ensino médio entre 1935 e 1970

Anos	Matrícula	Índices	
		Base 1935	Base 1940
1935	155.770	100	67
1940	260.202	167	100
1950	557.434	357	214
1960	1.177.427	755	452
1970	4.086.072	2.623	1.570

Fonte: Romanelli (2010, p. 77).

Outra consequência da expansão da escolarização nos anos de 1970 foi a intensificação do trabalho docente. Foi necessário que os professores elevassem a sua carga de trabalho em virtude do aumento do número de aulas, como também em razão da redução salarial. Assim, os docentes vivenciaram, paulatinamente, o processo de precarização do seu trabalho notando, por exemplo, que sua atividade em sala de aula já não poderia ser efetuada com a mesma dedicação como nas décadas anteriores, quando havia maior disponibilidade para os estudos e preparação das aulas.

O trabalho em sala de aula foi comprometido, pois muitos professores “[...] tiveram que começar a deslocar-se entre escolas para sobreviver, o que quebrou os vínculos das equipes com os seus estabelecimentos, prejudicando a qualidade do trabalho pedagógico” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 83). A intensificação do ritmo de trabalho dos docentes não foi uma escolha pessoal, mas uma saída para que os trabalhadores dessa categoria alcançassem um salário mínimo que garantisse suas condições básicas de vida. Sobre a nova condição de trabalho dos professores, Vianna (1999, p. 128) afirma que

A primeira dificuldade é sentida por eles com base nas precárias condições de trabalho e salário. Esse grupo sente-se pressionado e estressado com o número de aulas que é obrigado a dar para manter-se financeiramente e situa

esse dado em um contexto mais amplo [...] gerando dificuldades pessoais e existenciais agravadas pelo empobrecimento da categoria.

O arrocho salarial esteve lado a lado com a expansão da escolaridade, pois no período militar não houve a intenção de aumentar, concomitantemente, o número de vagas e o salário dos professores. Para Vianna (1999) a corrosão inflacionária dos salários dos docentes provocou o aumento do número de aulas lecionadas, porém nem mesmo este subterfúgio foi suficiente para que os professores compensassem as perdas salariais. A respeito da corrosão salarial dos professores, Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 70) ressaltam que

O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros.

A redução salarial não foi a única ofensiva realizada pelo governo militar em relação aos salários dos professores. Muitos docentes enfrentavam, ainda, atrasos salariais⁴, como foi o caso dos professores do Estado de Minas Gerais.

Os atrasos e dificuldades no pagamento também foram uma constante para os professores primários a partir do crescimento acelerado da rede de ensino. A situação mais grave de que se tem notícia nesse sentido ocorreu em Minas Gerais, no ano de 1967, quando os vencimentos das professoras estaduais chegaram a ser atrasados em 13 meses, em algumas cidades do interior (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 93).

Outra alternativa do governo militar para tentar equilibrar o número de docentes, de acordo com a expansão das matrículas, foi flexibilizar as formas de contratação desses profissionais, bem como aligeirar a sua formação ou ampliar a contratação de professores com a escolaridade mínima para o exercício da profissão. De acordo com Vianna (1999, p. 90) a flexibilização nas formas de contratação dos professores das escolas públicas gerou “[...] um contingente significativo da categoria contratado sem concurso, em caráter *excepcional* e em caráter *temporário* – docentes conhecidos como precários”.

⁴ Além dos atrasos salariais no Estado de Minas Gerais, Monfredini (2008, p. 126) destaca a mesma situação no Estado de São Paulo “No caso da cidade de São Paulo, os depoimentos citados por Spósito (1992) evidenciam os problemas enfrentados pelos professores. Contratação de improviso, a ‘título precário’, de professores desprovidos das ‘exigências do ensino’, aumento da carga diária de trabalho e constantes atrasos nos pagamentos, inclusive os referentes às aulas extraordinárias”.

Podemos afirmar, portanto, que a tentativa do governo militar em expandir a escolaridade, especialmente para os jovens, não teve como compromisso manter as condições de trabalho dos docentes, semelhante a dos anos de 1940 e 1950, assim como o nível de ensino similar ao que era destinado para os estudantes das famílias de classe média e da elite. Em relação à degradação da carreira docente, para Monfredini (2008, p. 125-126),

Paralelamente ao processo de ampliação, modificou-se também o professorado que atuava no secundário. Ao mesmo tempo em que cresceu a quantidade de professores, deterioraram-se as condições de trabalho nas escolas e os vínculos de emprego.

Uma consequência inevitável das contratações precárias dos professores, tanto em virtude da baixa escolaridade quanto por motivo dos vínculos temporários, foi o crescimento da rotatividade dos professores. Ela ocorria em razão da situação de instabilidade dos docentes em relação à instituição que lecionavam, posto que a condição enquanto trabalhadores temporários não garantia qualquer tipo de vínculo empregatício, gerando danos para a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para o ensino.

[...] no que concerne à profissionalização: passou de uma situação em que as condições institucionais da escola permitiam que se delimitasse um espaço de competência profissional para um momento que pode ser considerado como de desprofissionalização, uma vez que as condições de trabalho se degradaram visivelmente e a contratação emergencial de docentes implicou a relativização dos requisitos de formação inicial. Some-se a isso a deteriorização dos níveis salariais e temos uma situação na qual boa parte desses docentes 'de emergência' não construía vínculos com as escolas nas quais eram chamados para trabalhar, havendo uma rotatividade docente acentuada, com óbvios prejuízos pedagógicos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 90).

Assim, podemos concluir que a empreitada do governo militar em prolongar o tempo de escolarização dos jovens foi uma medida que teve por princípio a expansão de vagas para os estudantes sem manter o nível de ensino e as condições de trabalho dos professores como existia nas décadas anteriores. Foi realizada uma reforma educacional que não teve o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para os filhos dos operários ou agricultores, mas uma educação para que o futuro trabalhador obtivesse os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas nacionais ou multinacionais que estavam se instalando no Brasil.

Em relação aos docentes, a precarização desenfreada do seu trabalho não ocultou a real intenção do governo militar em reduzir os gastos com os recursos humanos e com o custo da educação de modo geral. Foi nesse período, inclusive, que teve início a expansão dos colégios particulares, que tinham como *slogan* oferecer uma educação de qualidade e remuneração mais elevada para os professores.

Contudo, no final dos anos de 1970, a categoria docente, assim como outras categorias de trabalhadores, deu início aos movimentos que questionavam as condições de trabalho⁵, salariais e o autoritarismo da ditadura militar. Desse modo, os anos de 1980 foram emblemáticos para o engajamento de organizações de docentes em defesa da educação, para a melhoria das condições de trabalho e a reivindicação pelo fim do regime militar.

1.2.1. As lutas dos professores em prol da educação e do trabalho docente

O período do regime militar no Brasil teve a duração de 1964 a 1985. Entretanto, no final dos anos de 1970, alguns movimentos iniciaram ou reiniciaram suas organizações com a intenção de exigir o fim do governo autoritário e a retomada do processo democrático.

A categoria docente, além dos operários, trabalhadores do campo com a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), profissionais da saúde etc., foi um dos grupos mais organizados em defesa da luta pela educação e redemocratização política no país. A luta dos docentes tinha como objetivos principais: a gestão democrática⁶ da escola; melhorias na carreira e trabalho dos professores; educação gratuita e de qualidade; a ampliação da escolaridade obrigatória entre outros.

Em relação à luta dos professores em favor de melhores condições de trabalho, especificamente, uma das primeiras manifestações surgiu ainda no final dos anos de 1970 conforme a seguinte citação:

⁵ De acordo com Dal Ri e Vieitez (2011, p. 138) a categoria docente iniciou tardiamente suas lutas de contestação das condições de trabalho porque o início do processo de precarização de seu trabalho ocorreu somente no final da década de 1960, tendo em vista que suas “[...] funções profissionais positivamente diferenciadas e situação sócio-econômica favorável foram as razões mais importantes que mantiveram os docentes fora da grande vaga de agitações sociais dos anos 1950/1960. Eles não viviam como os chamados *trabalhadores*, não se sentiam como eles e não pretendiam agir como eles”.

⁶ “No início da década de 1980, durante o governo de Franco Montoro, foram iniciados os primeiros movimentos em direção a uma maior democratização das relações de trabalho nas escolas e, portanto, a uma melhoria das condições mínimas para o magistério” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 223).

[...] o movimento iniciado em agosto de 1978, apesar de ter lutado por 27% de reajuste salarial, privilegiou a reforma do Estatuto do Magistério em suas reivindicações, defendendo uma série de direitos trabalhistas para os docentes, ‘contratados em caráter temporário – os precários’ – devido ao crescimento acelerado da rede pública de ensino e a raridade de concursos de ingresso (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 200).

Tendo como destaque as lutas ocorridas no Estado de São Paulo, Vianna (1999, p. 92) aponta que sem a possibilidade da organização dos docentes em sindicatos, a principal estratégia dos trabalhadores do magistério para terem suas reivindicações atendidas foram as paralisações, de forma que “[...] a paralisação da rede de escolas públicas de primeiro e segundo graus do Estado de São Paulo, em 1978, mobilizou, logo na primeira semana, 70 mil professores”.

O sucesso das organizações sindicais, greves, paralisações e movimentos sociais foram fundamentais nos anos de 1980, em especial, após a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, que permitiu o direito dos funcionários públicos se sindicalizarem, impulsionando o crescimento no número de professores associados, principalmente, no Estado de São Paulo com a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

Entre as entidades representativas do magistério no ensino público, a Apeoesp adquiriu grande visibilidade ao longo da década de 80. O número de associados, a participação dos professores nas mobilizações por ela lideradas e a extensão de seu patrimônio assim o indicam. Em 1980, a entidade possuía 19 mil associados, distribuídos em 18 subsedes no Estado de São Paulo; 10 anos depois, em 1989, contava com 65 mil associados em 57 subsedes (VIANNA, 1999, p. 94).

A afiliação aos sindicatos ou associações foi um dos avanços provocados pela luta dos docentes na década de 1980 que reivindicaram, ainda, a melhoria da condição de trabalho do docente e da educação pública e gratuita. Porém, antes mesmo de 1988, foi fundado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), em 1987, que almejou a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assim como teve um papel fundamental na preparação dos artigos referentes à educação elaborados para a nova Constituição Federal de 1988 (GOHN, 2009).

Além da aprovação dos artigos constitucionais e exigência de uma nova LDB, as organizações que participavam do Fórum Nacional lançaram uma manifesto em defesa da

escola pública dando origem, em 1988, à criação do Movimento em Defesa da Escola Pública com o apoio de 25 entidades⁷ da sociedade civil.

Entre as principais reivindicações dos integrantes do FNDEP, destacamos àquelas publicadas na *Carta de Goiânia*, desenvolvida a partir da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), sendo elas: a educação gratuita e laica em todos os níveis de ensino; ensino fundamental obrigatório de 8 anos; carreira nacional do magistério (com salário e condições de trabalho dignas); gestão democrática nas escolas e controle social etc. (CARTA DE GOIÂNIA, 1986).

Algumas conquistas que os professores paulistas obtiveram, ainda nos anos de 1980, foram os reajustes salariais e a incorporação do abono em percentuais sobre a carreira. Já outras exigências centrais da luta dos docentes, como o plano de carreira e a aprovação do piso salarial nacional, foram inclusas somente na Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996. Em relação às conquistas da categoria docente paulista, destacamos:

Entre as reivindicações vitoriosas encontram-se 5 referências salariais obtidas na greve de 1984; 6 referências e 25% de reajuste salarial, em 1986; 4 gatilhos salariais, em 1987; transformação do abono fixo de NCr\$ 27,00 em um percentual de 18% sobre a carreira, estendido também aos professores aposentados, em 1988, e um reajuste salarial de 51% a 126%, com maiores vantagens para os professores de nível 1 (PI) em 1989 (VIANNA, 1999, p. 95).

Entre as conquistas que visavam a melhoria da educação podemos destacar a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases, apesar da espera de 8 anos para a sua aprovação, a reformulação por 7 vezes do projeto inicial e o não atendimento de várias exigências, entre elas: elaborar uma LDB de cunho socialista; um número máximo de alunos por professor/sala; a obrigatoriedade do ensino médio; a progressiva expansão da obrigatoriedade da educação infantil; o comprometimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) destinados à educação (SAVIANI, 2004).

Assim, podemos observar que mesmo após uma década de lutas dos docentes brasileiros, em todos os níveis de ensino, apenas uma parte das reivindicações da categoria

⁷ Segundo Bollmann (2010) as principais entidades que apoiaram o movimento foram: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Geral de Trabalhadores (CGT), Central Única de Trabalhadores (CUT), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

docente foi aprovada, embora uma delas demorasse 20 anos após a criação da Constituição Federal, como foi o caso da aprovação do piso salarial dos professores em 2008.

Ainda que os docentes e outras categorias de trabalhadores conquistassem diversos direitos trabalhistas e sociais nos anos de 1980, da década de 1990 em diante, uma série de reformas nas legislações trabalhistas, na organização produtiva, do Estado e a adoção de políticas neoliberais *corroeram* parte dos direitos conquistados nos anos 1980. No próximo item, nosso objetivo é apresentar as principais reformas na política brasileira nos últimos 26 anos que contribuíram para a precarização do trabalho e, conseqüentemente, para a precarização do trabalho docente.

1.3. As políticas neoliberais no Brasil

Antes de iniciarmos a explanação sobre a implementação das políticas neoliberais no Brasil é necessário explicarmos quais são as principais medidas adotadas por um governo ou Estado neoliberal. A teoria do neoliberalismo surgiu em 1944 entre um grupo de intelectuais que contestavam as intervenções econômicas e os compromissos com as políticas sociais assumidas pelos Estados. O plano *New Deal*, realizado pelo presidente Franklin Delano Roosevelt, nos Estados Unidos, foi um dos programas criticados pelos adeptos do pensamento neoliberal.

Entre os críticos do Estado provedor, as personalidades mais conhecidas foram Milton Friedman e Friedrich Hayek, sendo o último considerado o pai do neoliberalismo. Em *O caminho da servidão* (1944), Hayek expôs os pensamentos compartilhados entre ele e os integrantes de um grupo, que se reunia em Mont Pèlerin, na Suíça, para debater os novos rumos da economia mundial. Apesar do empenho de Hayek para a divulgação das suas ideias no período pós Segunda Guerra Mundial, o pensamento político e econômico predominante nos países de economias centrais defendia um Estado desenvolvimentista, interventor no controle da economia, provedor de políticas sociais e que negociasse com a classe trabalhadora as políticas trabalhistas e salariais.

Porém, após os 30 anos da *era de ouro* do capitalismo e a explosão da crise de 1970, os dirigentes das economias centrais defendiam que era necessário buscar novas opções para reagir contra os efeitos econômicos que a era *keynesiana* provocou. Foi nesse momento que o pensamento neoliberal tornou-se a alternativa para desonerar o *peso* que os Estados haviam

adquirido com as políticas sociais de Bem-estar Social e com as *limitações* de uma economia *rígida*.

Apesar de as políticas neoliberais terem a sua primeira experiência no Chile durante a ditadura de Augusto Pinochet, o caso mais conhecido de implementação do neoliberalismo foi realizado por Margareth Thatcher, na Inglaterra, no início da década de 1980. As principais medidas adotadas por um governo neoliberal são baseadas naquelas que a *Dama de ferro* inseriu no país europeu.

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, - esta foi uma medida surpreendentemente tardia -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 2000, p. 12).

No Brasil, embora as políticas neoliberais fossem expandidas, principalmente, na década de 1990, elas iniciaram no período do regime militar vivenciado pelo país entre os anos de 1964 e 1985. Uma das primeiras medidas do governo militar foi combater as leis trabalhistas que regiam o país naquele momento, afinal, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943 durante o governo de Getúlio Vargas, garantia, por exemplo, a estabilidade no emprego a todos os trabalhadores que completassem 10 anos de contratação.

De acordo com Capelas, Huertas Neto e Marques (2010) romper alguns direitos conquistados pela classe trabalhadora era fundamental para tornar o país mais competitivo e atrativo para os investidores nacionais e estrangeiros. Logo, em 1965, na primeira ação dos militares “[...] foi estabelecida uma política salarial centralizada, na qual o Estado definia, mediante uma fórmula, o reajuste salarial anual dos trabalhadores. Na prática essa política salarial implicou redução dos salários reais” (CAPELAS; HUERTAS NETO; MARQUES, 2010, p. 221).

Em 1966, outras medidas implementadas pelos militares referentes à CLT foram “[...] a introdução do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS - Lei nº 5.107/66), em substituição à garantia de estabilidade no emprego após dez anos de trabalho, e a aprovação da lei que regulamentava o contrato temporário de trabalho” (CAPELAS; HUERTAS NETO; MARQUES, 2010, p. 221). Essas medidas foram apenas o início do processo de precarização do trabalho no Brasil que tinha por objetivo, naquele período, enfraquecer o poder da classe

trabalhadora e torná-la mais vulnerável aos interesses do capital, em especial, das grandes multinacionais que foram se instalando no país.

O período em que as corporações multinacionais se deslocavam para o Brasil correspondeu exatamente com a crise de sobreacumulação que as economias centrais estavam vivenciando, por motivo do enfraquecimento do modelo de acumulação fordista nos anos de 1970. De acordo com Alves (2000, p. 109), havia a necessidade da nova ordem do capital *adaptar* a classe operária nacional conforme as exigências da exploração capitalista pós-crise.

No período da ditadura militar, a superexploração do trabalho no Brasil iria assumir a sua maior perversidade histórica, articulando uma jornada prolongada de trabalho com uma intensidade extenuante do processo produtivo, e uma tendência persistente à depreciação salarial, à constante subtração do *quantum* referente à remuneração do trabalho, em benefício do mais-valor apropriado pelo capital monopólico.

No período de lutas da década de 1980, a agitação dos movimentos sociais e sindicais, a criação de partidos políticos, a redemocratização, o movimento Diretas Já e a criação da Constituição Federal de 1988 propiciaram que uma série de políticas sociais fosse incluídas na *Carta Magna*, entre elas: a criação de um sistema público de saúde; a expansão e obrigatoriedade da educação; políticas de habitação e seguridade social etc. Esse período foi, inclusive, denominado a *década perdida* para a economia brasileira por não aderir às medidas essenciais para a composição de um Estado neoliberal.

Em 1990, a vitória de Fernando Collor de Mello contra o candidato Luiz Inácio Lula da Silva permitiu que o país realinhasse a política econômica para tentar *compensar* a estagnação e crise da década de 1980. Desse modo, de acordo com Alves (2000, p. 113-114) “[...] a política neoliberal surge como tentativa de recuperar (e promover) a reprodução interna do capital, debilitada no decorrer dos anos 80 pela incapacidade do Estado desenvolvimentista de ir além das armadilhas criadas por ele mesmo”.

Cabe destacar que em 1989, um ano anterior à posse de Collor, foi firmado nos Estados Unidos um acordo denominado *Consenso de Washington* que reuniu diversos países de capitalismo central, semiperiférico e periférico, a fim de determinar quais seriam os novos rumos financeiros internacionais após a crise dos anos de 1970. Assim, o Brasil como signatário desse acordo, implementou as medidas estabelecidas pela cartilha do Consenso, sendo elas: a redução de gastos públicos; a disciplina fiscal; privatizações, abertura da economia; reforma tributária; desregulamentação trabalhista etc. (MARQUES, 2010).

Uma das primeiras medidas do presidente Fernando Collor foi a criação das Diretrizes Gerais para a Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE), em 1990, que “[...] apresentavam uma série de importantes medidas de desregulamentação do comércio exterior e de reduções de alíquotas de importações” (ALVES, 2000, p. 186). Porém, além da desregulamentação do comércio, essas diretrizes direcionavam uma série de programas que tinham como objetivo principal incentivar a expansão da reestruturação produtiva em grandes empresas no país, melhorando a produtividade e eficácia das mesmas.

As diretrizes da PICE regulamentavam, por exemplo, os seguintes instrumentos que iriam colocar em ação as diretrizes do ‘Plano da Modernização’ de cariz neoliberal: Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI), Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), Programa de Competitividade Industrial (PCI), além dos GEPS (Grupos Executivos de Política Setorial) (ALVES, 2000, p. 187).

Outras medidas adotadas no governo Collor, relacionadas à economia brasileira, foi o confisco das poupanças, o congelamento dos salários, o fim dos subsídios e incentivos fiscais, o lançamento do Plano Nacional de Desestatização entre outras. Porém, as investidas do governo de Fernando Collor de Mello foram breves por motivo do seu *impeachment* em 1992. Conforme Teixeira (2003, p. 225), as reformas realizadas na gestão de Collor,

[...] podem ser resumidas em dois pontos básicos: redução do tamanho do Estado e abertura da economia. Em síntese, a política econômica deve ser feita em nome da soberania do mercado autoregulável nas suas relações econômicas internas e externas. Foi nessa direção que o governo Fernando Collor se desenvolveu. Com efeito, é com ele que tem início o processo de abertura da economia ao mercado internacional, via redução das barreiras alfandegárias.

Nos períodos dos governos de Fernando Collor de Mello e do seu sucessor, Itamar Franco, as privatizações ocorreram em menor quantidade em relação aos governos posteriores. Apesar de o Programa Nacional de Desestatização, Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990, ter incluído 68 empresas na lista de possíveis negociações, 18 foram efetivamente privatizadas, sendo as principais a Viação Aérea São Paulo (VASP), Siderurgia Brasileira (SIDERBRÁS), Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais (USIMINAS), Companhia Siderúrgica Nacional etc.

Após a saída de Collor, Itamar Franco assumiu a presidência do Brasil por dois anos e, em 1994, foi eleito o presidente Fernando Henrique Cardoso dando continuidade a algumas medidas políticas e econômicas de Collor. O governo de Fernando Henrique manteve em sua agenda “[...] acabar com a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar as

relações entre o Estado e a sociedade, assim como as relações entre capital e trabalho” (TEIXEIRA, 2003. p. 225).

A gestão de Fernando Henrique foi considerada uma das que aplicaram com maior eficácia as políticas neoliberais no Brasil. Nos seus dois mandatos, de 1995 a 2002, o presidente realizou uma série de reformas fiscais, na seguridade social, nas leis trabalhistas, na abertura da economia, educação e na reforma do aparelho do Estado. Para realizar essas medidas, Fernando Henrique Cardoso teve como respaldo a sua equipe de ministros e assistentes que amparados

[...] nas teses neoliberais, promoveram a estabilização monetária, aprofundaram a abertura comercial e financeira, aceleraram o processo de privatização das empresas estatais, avançaram na desregulamentação do mercado de trabalho, reformaram a Previdência Social e desmontaram o aparelho de Estado comprometido com o desenvolvimento econômico (MARQUES, 2010, p. 27).

Para a abertura da economia nacional em consonância com os interesses dos investidores estrangeiros, as principais ações de Fernando Henrique foram: as privatizações dos bancos estaduais; a concentração e centralização das operações financeiras em um número reduzido de instituições privadas e estatais; a conversão dos bancos estaduais em bancos múltiplos e, por fim, o aumento do número de instituições financeiras internacionais (NAKATANI; SABADINI, 2010). De acordo com Marques (2010), o governo de Fernando Henrique Cardoso foi responsável, ainda, pelo aumento do número de empréstimos e da dívida brasileira, em especial, com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Durante o primeiro mandato do governo Fernando Henrique (1995-1998), a participação do refinanciamento ficou entre 35% e 39% do total dos gastos. No início do segundo mandato, elevou-se para 45,7% e 48,8% em 1999 e 2000, respectivamente, reflexo do acordo realizado, em novembro de 1998, pelo Brasil com o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MARQUES, 2010, p. 59).

Outro marco do governo de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país foi o número de privatizações realizadas no decorrer do seu mandato em empresas de diversos setores. As principais empresas privatizadas no decorrer da sua gestão foram a Eletropaulo, Vale do Rio Doce, Telecomunicações Brasileiras (Telebrás), Telecomunicações de São Paulo (Telesp), Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), Banco do Estado de São Paulo (Banespa), Açominas, entre outras.

Com a saída de Fernando Henrique Cardoso, o próximo presidente foi Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2010. Porém, seu governo não deixou de prosseguir com o processo de implementação de reformas neoliberais, financiamentos e abertura econômica para os investimentos estrangeiros no Brasil.

Durante o governo Lula, ainda, não foi abandonada a política econômica realizada por FHC – muito pelo contrário, pode-se dizer que ela foi aprofundada [...] a política de metas da inflação continuou a determinar a prática de taxas de juros extremamente elevadas e o superávit primário ultrapassou, de longe, o acordado com o FMI (MARQUES, 2010, p. 08).

Quanto às reformas do Estado e das leis trabalhistas, o governo Lula deu continuidade para a adaptação das leis nacionais em sintonia com as crescentes flexibilizações do mundo do trabalho. A necessidade de o Brasil ser competitivo e atraente para os comércios internacionais era fruto da concorrência que surgia, em especial, dos baixos custos da força de trabalho em países como a China, Índia, México etc.

Assim, a continuidade na implementação das medidas conforme a estratégia neoliberal foi efetivada com a reforma da previdência dos servidores públicos, a reforma tributária e a aprovação da lei de falências. A estratégia neoliberal continuou em curso com a unificação e maior liberalização do mercado de câmbio e a retomada das privatizações (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Sobre o progresso dos investimentos financeiros no Brasil, de acordo com Marques (2010, p. 12), o governo Lula não poupou esforços para ampliar em valores reais as aplicações destinadas à área financeira e especulativa.

O estoque mundial do investimento estrangeiro direto atingiu US\$ 12 trilhões em 2006, enquanto no Brasil esse estoque aumentou de US\$ 74,2 bilhões em 1997 para US\$ 328 bilhões em 2007. O estoque do capital especulativo de curto prazo, chamado de investimento em carteira, que era muito pouco significativo no início dos anos 1990, chegou a US\$ 130,4 bilhões em 1997 e saltou para US\$ 222,2 bilhões em 2007.

Em relação às privatizações no decorrer do governo Lula, o mais comum nos seus dois mandatos foram as concessões, isto é, acordos firmados entre o governo federal e a iniciativa privada que permitia às empresas a exploração de determinada atividade econômica por um tempo estabelecido em contratos. Entre as principais concessões firmadas nos seus governos, destacamos as da BR-381 Belo Horizonte (MG) – São Paulo (SP), BR-393 Divisa

(MG-RJ) – Via Dutra (RJ), BR-101 Ponte Rio-Niterói (RJ) – (ES), BR-153 Divisa (MG-SP) – Divisa (SP-PR), BR-116 São Paulo (SP) – Curitiba (PR), a Hidrelétrica de Santo Antônio e a Hidrelétrica de Jirau. Quanto às privatizações, as principais foram a do Banco do Estado do Ceará e do Banco do Estado do Maranhão.

No governo de Dilma Rousseff, em seu primeiro mandato (2011-2014) e no início do segundo (2015-2016) foi notável o aumento no número de concessões ofertadas pelo governo federal, em especial, em virtude da necessidade do país em atender às exigências de ampliação dos aeroportos para a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016.

Algumas das principais concessões firmadas no governo de Dilma foram: o Campo de Libra; Aeroporto do Galeão; Aeroporto de Confins; Aeroporto de Guarulhos; Aeroporto Viracopos; Aeroporto de Brasília; Porto de Santos; BR-163 Divisa (MT-MS) etc. No quadro a seguir, reunimos as principais medidas neoliberais, citadas no decorrer do texto, concretizadas no Brasil desde o ano de 1990 até os dias de hoje.

Quadro 3. Medidas neoliberais no Brasil

Privatizações / Concessões	Reformas do Estado
USIMINAS (1991) Companhia Siderúrgica Nacional (1993) Vale do Rio Doce (1997) Eletropaulo (1999) Telebrás (1998) BANESPA (2000) Açominas (1993) Hidrelétrica Santo Antônio (2015) Hidrelétrica do Girau (2015) Banco do Estado do Ceará (2005) Banco do Estado do Maranhão (2004) Campo de Libra (2013) Aeroporto do Galeão (2013) Aeroporto de Confins (2013) Porto de Santos (2015) BR-163 Divisa (MT-MS) (2013)	Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE) (1990) Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) Eliminação de incentivos fiscais (agricultura, exportações, importações etc.) (1990) Plano de Ação Imediata (1993) Programa Nacional de Desestatização (1990)

Fonte: Elaboração própria (2016).

Em 2015, após a vitória da presidente Dilma Rousseff na eleição presidencial de outubro de 2014, algumas medidas consideradas impopulares para a classe trabalhadora foram debatidas e votadas no Congresso Nacional para tentar frear a crise econômica e fiscal no país. As principais medidas referentes aos direitos trabalhistas foram a PL 4330/2004, que dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes, sugerindo a possibilidade da terceirização de atividades fins para as empresas privadas e a Lei nº 13.134, de 30 de dezembro de 2014, que alterou o tempo mínimo para o trabalhador solicitar o auxílio-desemprego e o direito de recebimento do abono salarial.

Cabe destacar, ainda, a criação da Lei nº 13.135, de 17 de junho de 2015, que restringiu o acesso dos cônjuges à pensão por morte do companheiro. Em 2016, foi debatida também, porém sem sucesso, a volta da Contribuição Provisória sobre Movimentações Financeiras (CPMF), extinta em 2007.

Em 31 de agosto de 2016 foi concretizado mais um processo de *impeachment* em menos de 25 anos no Brasil. Com o afastamento da presidente Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu o poder com a perspectiva de aprofundar as reformas impopulares iniciadas em 2015. Entre as reformas propostas pelo novo governo, baseadas no Programa *Uma Ponte para o Futuro*, as principais foram: a reforma da Previdência Social, propondo a idade mínima para a aposentadoria de homens e mulheres aos 65 anos e a contribuição de 49 anos para que o trabalhador tenha direito ao valor integral da aposentadoria e a reforma trabalhista, sugerindo a ampliação da jornada de trabalho em até 12 horas diárias, a divisão das férias em três períodos no decorrer do ano, a expansão dos contratos temporários para 120 dias, entre outras.

Em dezembro de 2016, o governo do presidente Michel Temer aprovou uma das reformas mais rígidas de austeridade fiscal implementada no Brasil. Sem precedentes em outras economias do mundo, o governo brasileiro sancionou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55, que estabeleceu o Teto dos Gastos Públicos pelo período de 20 anos no país, autorizando o aumento dos gastos públicos somente de acordo com a inflação. Caso todas as reformas sejam aprovadas, as medidas propostas pelo governo de Michel Temer representarão o aprofundamento rigoroso da vertente neoliberal no Brasil.

No próximo item, destacamos as reformas realizadas nas leis trabalhistas brasileiras e no modelo produtivo após as décadas de 1980 e 1990. As alterações nessas leis, em consonância com a organização de um Estado de viés neoliberal, foram fundamentais para

tornar o Brasil atrativo e capaz de ser inserido na cadeia produtiva e de investimentos internacionais.

1.3.1. O processo de precarização do trabalho no Brasil

A precarização do trabalho no Brasil, como destacamos no item anterior, teve início no regime militar com a decisão de flexibilizar alguns direitos estabelecidos na Consolidação das Leis do Trabalho, entre eles, a estabilidade no emprego. Porém, além das alterações nas legislações trabalhistas, a adoção do modelo de acumulação flexível foi fundamental para a precarização do trabalho, tendo em vista sua tendência à intensificação, à flexibilização do trabalho e das formas de contratação da força de trabalho.

Após a década de 1980, houve um impulso no processo de precarização do trabalho no país com a introdução da reestruturação produtiva nas grandes montadoras automobilísticas, em especial, na *Volkswagen* do ABC paulista. Nessa década, ocorreram intensas lutas sindicais que reivindicavam melhorias nas condições de trabalho dos operários, gerando um tenso confronto entre os trabalhadores e a classe patronal.

O aumento da produtividade na montadora alemã, conforme os dados do quadro a seguir, expõem de que forma a intensificação do trabalho cresceu efetivamente entre a década de 1980 e 1990, com a reestruturação produtiva *toyotista* já consolidada. O número de operários da empresa foi reduzido em torno de 32 mil, ao mesmo tempo em que a produção aumentou de 8,7 para 17,7 veículos produzidos por funcionário, evidenciando, o aumento da produtividade em consequência da intensificação do trabalho e ampliação do uso de robôs.

Quadro 4. Produção por emprego na indústria automobilística - 1980-1996

Ano	Produção	Emprego	Veículos por empregado
1980	1.165.174	133.683	8,7
1981	780.883	103.992	7,5
1982	859.304	107.137	8,0
1983	896.462	101.087	8,9
1984	864.453	107.447	8,0
1985	966.708	122.217	7,9
1986	1.056.332	129.232	8,2
1987	920.071	113.474	8,1
1988	1.068.756	112.985	9,5
1989	1.013.252	118.369	8,6
1990	914.466	117.396	7,8
1991	960.219	109.428	8,8
1992	1.073.861	105.664	10,2
1993	1.391.435	106.738	13,0
1994	1.581.389	107.134	14,8
1995	1.634.100	103.912	15,7
1996	1.804.328	101.857	17,7

Fonte: Alves (2000, p. 261).

A intensificação do trabalho também se consolidou em outros setores produtivos na década de 1990. Druck e Franco (2007) destacam o caso de uma empresa petroquímica, localizada na Bahia, que reduziu a quantidade de operários e elevou o índice de produtividade. Observando os dados a seguir, é notável que a intensificação do trabalho produzisse o seguinte fenômeno: quanto menos operários, maior era a produtividade alcançada.

Os níveis de produtividade obtidos, por exemplo, no setor petroquímico nos anos 1990, indicados pela relação entre a produção total e o número de empregados, passou de 757 (t) em 1993 para 1535 (t) em 1998, salto de 103% em cinco anos. Isso porque, enquanto a produção aumentou em 36% e as vendas líquidas 30%, o número de empregados reduziu 33% (DRUCK; FRANCO, 2007, p. 102).

Ainda em relação à intensificação do trabalho, Capelas, Huertas Neto e Marques (2010) destacam o seu aumento no Brasil por meio não somente da produtividade, mas da extensão da jornada de trabalho nos setores de comércio, indústria e serviços. De acordo com os dados do próximo quadro, podemos observar a extensão da jornada de trabalho, acima das 44 horas legais, entre os anos de 1990 e 2006, atingindo a sua média mais alta com 62,2 semanais de trabalho no setor de serviços em 2002.

Quadro 5. Assalariados que trabalham mais que a jornada legal por setor da economia (São Paulo %)

Ano	Indústria	Comércio	Serviços ⁷
1990	34,8	49,0	32,2
1991	38,3	53,6	33,5
1992	36,7	53,0	34,3
1993	38,7	55,3	32,6
1994	39,8	54,4	33,2
1995	42,5	55,1	35,8
1996	41,4	55,1	36,8
1997	42,2	56,0	37,3
1998	37,9	57,5	36,5
1999	40,7	59,1	38,2
2000	44,4	61,1	39,5
2001	43,4	59,2	38,2
2002	44,1	62,2	38,8
2003	43,2	60,6	39,2
2004	42,4	59,1	38,0
2005	38,8	56,6	36,5
2006	36,7	55,0	35,2

Fonte: Capelas, Huertas Neto e Marques (2010, p. 233).

Outro componente essencial da precarização do trabalho foi a flexibilização das leis trabalhistas no país, isto é, a reforma das leis que regulamentavam o trabalho no Brasil, tais como o tempo da jornada, as formas de contratação, os salários etc. As principais reformas nos últimos 20 anos ocorreram nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso nas décadas de 1990 e início de 2000. Uma medida importante nesse período foi a liberação do trabalho aos domingos (MP nº 1.878-64/99), que atendeu, especialmente, ao setor comercial com a abertura dos supermercados, lojas, shoppings etc. (KREIN, 2003). Algumas das principais reformas trabalhistas foram:

Quadro 6. Flexibilização das leis trabalhistas no Brasil

Lei ou medida provisória	Descrição
Lei nº 10.101 de 19 de dezembro de 2000	Dispõe sobre a participação dos trabalhadores nos lucros e resultados das empresas por meio do índice de produtividade, resultados e prazos, metas ou lucratividade.
Lei nº 9.601 de 21 de janeiro de 1998	Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e o banco de horas
Medida provisória nº 2.164-41 de 24 de agosto de 2001	Dispõe sobre o trabalho a tempo parcial
Medida provisória nº 1.726 de 03 de novembro de 1998	Dispõe sobre a suspensão do contrato de trabalho
Portaria nº 789 de 2 de junho de 2014	Estabelece Instruções para o Contrato de Trabalho Temporário e o Fornecimento de Dados Relacionados ao Estudo do

Fonte: Elaboração própria (2016).

Como podemos observar no quadro 6, a regulamentação de novas formas de contratação foram apropriadas para flexibilizar os contratos estabelecidos entre o trabalhador e o empregador. Outro fenômeno em expansão no Brasil foi o aumento de trabalhadores autônomos, prestadores de serviços e de empresas terceirizadas. De 1990 a 2006, o crescimento da contratação de autônomos cresceu de 5,7% para 8,9%, atingindo a percentagem máxima de 10,2% em 2010, enquanto os terceirizados ampliaram de 2,2% para 5,1%. Esses números evidenciam que as empresas buscavam realizar formas flexíveis de contratação com o objetivo de *enxugar* os custos com a folha de pagamento de funcionários contratados exclusivamente pela empresa.

Outro fenômeno comum, relacionado com a redução da contratação com carteira de trabalho, foi o aumento dos trabalhadores informais, isto é, aqueles que realizam uma atividade de trabalho, mas não possuem vínculo trabalhista, permitindo que o patronato fique livre de quaisquer encargos e, conseqüentemente, o trabalhador sem garantias de seguridade trabalhista, previdenciária ou social.

Os dados do quadro 07 expõem a queda na contratação de trabalhadores com carteira no setor privado, reduzindo de 68,2%, em 1990, para 55,9% em 2006. Ao mesmo tempo, observamos uma elevação de 10,6% para 18,1% entre os trabalhadores contratados sem carteira no mesmo período em São Paulo, corroborando o aumento da precarização do trabalho nos últimos anos.

Quadro 7. Evolução dos tipos de contratações na região metropolitana de São Paulo (1990 e 2006)

Ano	CONTRATAÇÃO-PADRÃO				CONTRATAÇÃO FLEXIBILIZADA				
	Assalariados contratados diretamente				Assalariados contratados diretamente			Assalariados forcejetizados	Autônomos para uma empresa
	Total	Com carteira – setor privado	Com carteira – setor público	Estatalário	Total	Sem carteira – setor privado	Sem carteira – setor público		
1990	80,7	68,2	6,4	6,1	19,3	10,6	0,8	2,2	5,7
1991	77,7	64,9	6,1	6,7	22,3	12,5	0,9	2,2	6,7
1992	76,5	63,1	6,3	7,1	23,5	12,5	1,4	2,4	7,2
1993	75,2	61,1	6,5	7,6	24,8	13,0	1,8	2,6	7,3
1994	74,0	61,3	5,5	7,2	26,0	14,2	1,4	2,8	7,5
1995	72,6	60,5	5,1	7,0	27,4	15,1	1,6	3,5	7,2
1996	70,8	59,1	4,6	7,0	29,2	16,2	1,6	3,4	8,1
1997	69,0	58,3	4,1	6,6	31,0	17,1	1,7	3,7	8,6
1998	68,4	57,4	4,0	7,0	31,6	17,1	1,7	4,3	8,5
1999	66,9	56,0	3,7	7,2	33,1	17,9	1,7	4,0	9,5
2000	65,1	54,8	3,5	6,8	34,9	19,6	2,0	3,9	9,4
2001	64,6	54,9	3,2	6,6	35,4	19,4	1,8	4,8	9,4
2002	64,4	54,4	3,2	6,8	35,6	19,3	1,9	4,6	9,7
2003	64,6	54,6	3,1	6,9	35,4	18,5	2,0	4,7	10,2
2004	64,4	54,1	3,4	6,9	35,6	19,0	1,9	4,9	9,7
2005	64,9	55,0	3,5	6,4	35,1	18,6	1,5	5,3	9,7
2006	66,3	55,9	3,7	6,7	33,7	18,1	1,6	5,1	8,9

Fonte: Capelas, Huertas Neto e Marques (2010, p. 242).

Embora nos dois governos do presidente Lula e no primeiro mandato de Dilma Rousseff⁸, a taxa de desemprego oficial fosse menor que no período de Fernando Henrique Cardoso, segundo Alves (2013, p. 148) os dados que revelariam o desemprego real no país foram baixos em razão dos fenômenos da rotatividade dos trabalhadores, a precariedade das formas de contrato de trabalho e pela entrada tardia dos jovens no mercado de trabalho.

Entretanto, a precariedade do emprego no Brasil na década de 2000 tende a ser ocultada, por um lado, pelo alto índice de rotatividade da força de trabalho tendo em vista a demissão imotivada; e por outro lado, pela invisibilidade sócio-estatística de amplo espectro de precariedade contratual no mundo do trabalho que ocorre por meio das relações de emprego disfarçada (contratação como pessoa jurídica – PJ, cooperativas de contratação de trabalho, trabalho estágio, ‘autônomos’, trabalho em domicílio e teletrabalho etc.) (ALVES, 2013, p. 148).

Em 2015, a taxa de desemprego voltou a subir no país alcançando 8,5%. Além desse agravante, o governo de Dilma Rousseff adotou uma medida que afetou diretamente os direitos trabalhistas, isto é, a Lei nº 13.134, de 16 de junho de 2015, que alterou o tempo

⁸ De acordo com o artigo O (des) emprego dez anos depois, publicado na revista Carta Capital, “Em 10 anos de governo (2003-2012), os presidentes Lula e Dilma aplicaram políticas econômicas e sociais que reduziram drasticamente a taxa de desemprego. Em 2003, a taxa média de desemprego era de 12,3%; em 2012, caiu para 5,5%” (SICSU, 2013, p. 01).

mínimo para o trabalhador solicitar o auxílio-desemprego e o abono salarial. Outras reformas que poderão atingir as formas de contratação no Brasil, caso sejam aprovadas pelo Senado e sancionadas pelo governo Temer, são o Projeto de Lei 4330/2004, que recomenda a possibilidade de terceirização das atividades fins para as empresas privadas e a reforma trabalhista que propõe a revisão da CLT.

Por fim, abordamos a última categoria que entendemos constituir a precarização do trabalho em andamento no Brasil a partir da década de 1980, ou seja, o arrocho salarial. Segundo Alves (2000, p. 233) a introdução do *toyotismo* sistêmico ampliou o arrocho salarial em virtude da adoção de formas flexíveis de remuneração, sendo “[...] do toyotismo sistêmico o crescimento da utilização de novos sistemas de pagamento. Ele ocorre no bojo da ‘desindexação’ dos salários e da ausência de política salarial a partir do governo Cardoso”. Porém, relembramos que o arrocho salarial teve início no Brasil no período do regime militar, de modo que, “A depreciação salarial caracterizou a política salarial no Brasil nos anos 80. Foi o ‘arrocho salarial’ – ou as perdas do salário real (e relativo) – que impulsionou as lutas operárias na indústria automobilística” (ALVES, 2000, p. 165).

Outro autor que analisou a diferença salarial entre as décadas de 1980 e 1990 foi Pochmann (2006), corroborando a necessidade do barateamento da força de trabalho no Brasil, uma vez que a competição entre as diversas economias do mundo – a fim de atrair grandes corporações – foi ainda mais intensa após a década de 1970. Dessa forma, “O diferencial de competitividade brasileiro concentrou-se, portanto, no custo do trabalho, que caiu de US\$ 3 a US\$ 4 por hora na indústria de transformação na década de 1980 para US\$ 1 em 2003” (POCHMANN, 2006, p. 71). Na citação a seguir, o autor destaca, ainda, que o arrocho salarial não ocorreu apenas no setor privado, mas no público também.

A média real dos rendimentos referentes ao conjunto de ocupações que apresentaram maiores variações ocupacionais nos anos 90 foi de 2,35 salários mínimos em 1995, quando em 1986 era de 3,56 salários mínimos (34% menor). No setor privado, a média real dos rendimentos era de 1,73 salário mínimo em 1995 (contra 2,80 sm em 1986), enquanto no setor público a média real era de 4,25 salários mínimos em 1995 (contra 5,45 sm em 1986) (POCHMANN, 2006, p. 72).

No Brasil, para Capelas, Huertas Neto e Marques (2010) a remuneração flexível, além de provocar a instabilidade financeira dos trabalhadores, provoca outros dois fenômenos: (1) o envolvimento do operário conforme os interesses da empresa, sabendo que o desempenho da empresa é intrínseco ao seu desempenho produtivo ou de vendas; (2) a não

retenção da renda flexível para a seguridade social do trabalhador, sendo uma tendência entre as empresas adotar essa forma de pagamento com o objetivo de reduzir seus encargos trabalhistas.

[...] por ser um salário variável, a PLR condicionou a remuneração do trabalhador ao seu desempenho e ao da empresa. Dessa forma, o trabalhador passou a confundir o interesse da firma com o seu, o que permitiu que sua força de trabalho sofresse maior exploração. [...] Além disso, a legislação garantia que, sobre a parte variável do salário do trabalhador, não incidiria nenhum tipo de encargo social, o que constitui um atrativo importante para que as empresas introduzissem a PLR (CAPELAS; HUERTAS NETO; MARQUES, 2010, p. 225).

Por fim, os autores afirmam que a remuneração flexível na década de 1990 atingiu em média 30% da remuneração total dos trabalhadores nos períodos de alta produtividade (CAPELAS; HUERTAS NETO; MARQUES, 2010). Entretanto, a desvantagem para a classe trabalhadora remunerada pelo modelo flexível são os meses em que ocorre a redução de produção e vendas, corroendo a remuneração do trabalhador.

Na seção a seguir, nosso objetivo é apresentar o processo de precarização do trabalho docente, a partir da década de 1990, no Brasil e, especificamente, no Estado de São Paulo. Para isso, analisamos diversas reformas nas políticas educacionais que legitimaram a concretização da precarização nos últimos 26 anos.

1.4. A precarização do trabalho docente a partir da década de 1990

Ao longo dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, além das reformas econômicas, produtivas e trabalhistas foi realizada também a reforma administrativa do Estado. Os reformadores do Estado brasileiro buscaram instituir um Estado mínimo, descentralizado, menos burocrático e eficiente, portanto, um Estado que tivesse por objetivo “[...] substituir a administração pública burocrática, rígida, voltada para o controle *a priori* dos processos, pela administração pública gerencial, baseada no controle *a posteriori* dos resultados e na competição administrada” (CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO, 1995, p. 46).

Para concretizar o novo modelo de organização do Estado foi proposta a reestruturação da sua gerência administrativa a partir do *Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado*, idealizada pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado

Luiz Carlos Bresser Pereira. Entre um dos principais objetivos, Bresser Pereira destaca que no *novo* Estado brasileiro,

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO, 1995, p. 07).

As propostas de reforma do Ministro Bresser Pereira foram fundamentais para o rearranjo administrativo do Estado o qual influenciou, por exemplo, o surgimento de novas políticas educacionais desenvolvidas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi nesse período, após a segunda metade da década de 1990, que o processo de precarização do trabalho docente foi retomado no Brasil, sobretudo, quando foram criadas medidas voltadas à descentralização da operacionalização das políticas, o foco na eficácia e eficiência e nos seus resultados produzidos.

De acordo com Monfredini (2008, p. 146), o novo perfil do Estado a partir da reforma administrativa visava:

[...] nas proposições da reforma da administração pública do Estado uma forte tendência à descentralização, ao controle de resultados (produtividade), à terceirização, o que define marcadamente o caráter empresarial da gestão pública, condição *sine qua non*, na concepção de seu proponente, para que a cultura patrimonialista seja transposta e se universalize o acesso aos direitos sociais.

Além da reforma do Estado, outra influência na elaboração das políticas educacionais foi às recomendações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial. De acordo com este órgão, atuante no país há mais de seis décadas, países em desenvolvimento, como o Brasil, necessitavam administrar a pobreza das populações em situações de riscos e vulneráveis. Logo, era preciso oferecer as condições mínimas de sobrevivência para esses indivíduos, fornecendo serviços sociais básicos, tais como, saúde primária, planejamento familiar, nutrição e, principalmente, educação básica para o desenvolvimento do capital humano de jovens e crianças.

A orientação dos técnicos do BIRD para a formulação das políticas de educação pública nos países em desenvolvimento, as quais foram adotadas no Brasil, visavam: a política de avaliação do sistema educacional; indução de políticas voltadas para a

racionalização dos custos; exploração de novas formas de financiamento e vínculos com instituições privadas; estreitamento do vínculo entre educação e trabalho; reformas curriculares e nos planos de estudos; revisão dos processos de promoção de alunos; definição de prioridades baseadas nos critérios de racionalidade, qualidade, competitividade; produtividade e eficiência; capacitação de professores em serviço; contenção salarial dos docentes; convocação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; reconceituação das necessidades básicas de aprendizagem; flexibilização do contrato de trabalho docente; incentivo ao uso de material didático etc. (CORAGGIO, 2007).

Em relação às orientações para o trabalho docente, os técnicos do Banco Mundial foram displicentes ao tratar sobre questões que envolvem diretamente o trabalho do professor, entre elas, a jornada de trabalho e os salários. Outros temas como a formação do professor e a quantidade de alunos por turma são negligenciados, uma vez que a orientação primordial do BIRD é a eficiência e redução dos gastos destinados à educação, sendo caracterizado como menos oneroso, por exemplo, a formação do docente em serviço e salas de aulas com uma quantidade elevada de alunos⁹. Para Torres (2007, p. 178) essa opinião dos técnicos do Banco em relação aos docentes,

Mostra uma grande incompreensão e *negligência ao lidar com a questão docente*, com as condições de vida e de trabalho dos docentes, o perfil profissional e a sua formação contínua, desconhecendo o fato de que os professores são os atores fundamentais do fazer educativo e fatores essenciais na qualidade e na mudança na educação. Relega o docente a um papel secundário e passivo.

Além de minimizar os problemas com a formação ou mesmo àqueles relacionados com o trabalho docente, os técnicos do Banco Mundial criaram, ainda, uma imagem negativa e parcial para a sociedade sobre o perfil dos professores, sendo “[...] possível notar uma cuidadosa construção da imagem do professor: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc.” (BARRETO; LEHER, 2003, p. 48).

Assim, podemos concluir que a educação brasileira tem sido influenciada nos últimos vinte e cinco anos pelas novas tendências da reforma administrativa do Estado, visando uma administração gerencial da escola que enfoca a eficácia e eficiência dos gastos públicos e, conforme as tendências educacionais internacionais, que estimulem políticas

⁹ Conforme Torres (2007, p. 167), “[...] segundo estudos citados pelo BM, o tamanho da classe (número de alunos por professor) não incide – ou tem uma incidência pouco significativa – sobre o rendimento escolar: acima de vinte alunos por sala, afirma-se, não faz diferença se são trinta ou cinquenta ou mais”.

voltadas para a educação básica, o incentivo ao uso do livro didático, a racionalização dos custos com a educação, a formação do docente em serviço, o arrocho salarial etc.

Apesar das conquistas para a melhoria da educação e das condições de trabalho dos professores nos anos de 1980, observamos a retomada do processo de precarização do trabalho docente na década de 1990. Nossa hipótese é que o avanço da precarização ocorreu a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que impulsionou, juntamente com a reforma administrativa do Estado, a criação de uma série de leis, decretos, programas etc., que alavancaram a precarização do trabalho docente.

Nos próximos itens, explanamos sobre cada conceito que constitui a precarização do trabalho docente, isto é, a flexibilização do trabalho, a intensificação do trabalho, a flexibilização nas formas de contratação, o arrocho salarial, o controle sobre o processo de trabalho e o aguçamento da alienação. Analisamos as reformas educacionais realizadas pelo governo federal e, especificamente, do Estado de São Paulo para a concretização do processo de precarização. Cabe destacar, ainda, que focamos nessa pesquisa, em especial, a precarização do trabalho dos docentes que lecionam nas escolas estaduais paulistas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

1.4.1. A flexibilização do trabalho docente

A flexibilização do trabalho docente expõe um fenômeno bastante comum entre os professores de todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro, isto é, a diversidade e o acúmulo de tarefas realizadas pelos docentes. O aumento das atividades é consequência do excesso de trabalho administrativo-burocrático e do volume da *papelada* que os professores necessitam preencher, tais como, formulários, controle de frequência, registro de aulas etc. Outras atividades que os docentes devem participar são aquelas referentes aos projetos de atividades físicas, festas típicas ou eventos realizados pela escola, assim como reuniões e conselhos escolares.

Uma das queixas dos docentes é a descaracterização do seu trabalho, pois o professor tornou-se um multitarefeiro, um trabalhador polivalente que necessita realizar várias tarefas, até mesmo àquelas que deveriam ser realizadas por profissionais de outras áreas. A *descaracterização* do trabalho do docente é evidente quando comparamos, por exemplo, o acúmulo de atividades que estes profissionais realizam atualmente, em contraposição com a

figura de um professor *tradicional* que realizava apenas as atividades peculiares à sua profissão, isto é, preparar a aula, lecionar e corrigir trabalhos ou provas.

Em relação ao trabalho do docente, Oliveira (2004, p. 1132) ressalta as variadas funções deste profissional,

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Além das observações de Oliveira (2004), que destacam o aumento das atividades administrativas dos docentes, Carlotto (2002, p. 25) aponta, ainda, outras tarefas que excedem o trabalho corriqueiro dos docentes com o ensino e a disciplina da classe tendo, por exemplo, que “[...] lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade”. Portanto, diversas atividades realizadas pelos professores rompem com a função específica do trabalho docente, ou seja, o ensino-aprendizagem propriamente dito.

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 356).

Quanto às atividades que os docentes realizam e que excedem os conhecimentos pertinentes à sua profissão, Oliveira (2012, p. 08) ressalta que a escola atual “[...] traz para os professores outras tarefas que vão além do que determina sua função: cuidar da higiene, da nutrição, da saúde, entre outras necessidades dos seus alunos”, assim, além dessas atividades não possuem relação com o trabalho que deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, não possuem também qualquer relação com os conhecimentos adquiridos por estes profissionais ao longo da formação acadêmica.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências

contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Afora os afazeres que fogem da alçada de formação dos professores, a burocracia é apontada como um dos principais problemas que provocam a flexibilização do trabalho docente, haja vista as variadas tarefas que os professores necessitam cumprir – para além de lecionar – com o preenchimento de “Formulários de registro de avaliação do aluno, quadros de frequência, catálogos de atividades com as famílias e suas comunidades que envolvem procedimentos padronizados e são encarados pelos professores como excesso de burocracia” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 356-357).

Conforme o relato do professor 1 (2015) da Escola Técnica Estadual Antônio Devisate, a escola estadual de Marília com as notas mais elevadas nas avaliações em 2014, um dos fatores que ampliou o volume de trabalho dos docentes foi o tempo destinado à *burocracia dos papeis*, trabalho que nas décadas de 1980 e 1990 era realizado pelas secretarias das escolas.

[...] tem todas as questões burocráticas, caderneta e agora criaram a secretaria eletrônica, o professor tem que digitar nota e tal, e não sei o que, então é um acúmulo grande de trabalho. Você quer um xérox, você quer criar alguma coisa aí, e você tem que ir atrás, você tem que buscar, fazer tudo e isso tudo em cima do professor, e além do que no meu caso, eu dou 64 aulas por semana?

Para Oliveira (2012, p. 06), embora a gestão democrática fosse uma das principais bandeiras das lutas dos docentes nos anos de 1980, desde a sua implementação na Constituição Federal de 1988 e, principalmente, na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, “[...] as reformas educacionais dos últimos anos, incluindo as gestões democrático-populares, trouxeram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho”, uma vez que os professores não tiveram a redução da sua jornada de trabalho ou mesmo do número de aulas lecionadas semanalmente para se dedicarem aos afazeres associados à gestão.

De acordo com Oliveira (2012, p. 05), as lutas e reivindicações da categoria docente na década de 1980 pela gestão democrática tinham por objetivo uma gestão com “[...] autonomia administrativa, financeira e pedagógica; participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração dos projetos pedagógicos e definição dos calendários) e a criação de instâncias mais democráticas de gestão”. Contudo, embora apenas uma parte dessas

reivindicações fosse atendida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os professores encontraram dificuldade para conciliar o tempo que despendem às aulas e às questões administrativas das escolas, afinal, muitos trabalham em duas ou três instituições de ensino, acumulando uma extensa carga horária de trabalho.

Entretanto, para Inforsato (2001) o acúmulo de atividades destinadas aos professores não possui uma relação direta com a gestão democrática até porque, atualmente, há pouca ou nenhuma democracia nas escolas. Para esse autor, a flexibilização do trabalho está associada ao modelo de gestão *empresarial* imposto às escolas nos últimos 20 anos, o qual tem provocado não somente a perda da autonomia do trabalho dos docentes e dos gestores, mas o aumento das suas atividades.

A respeito da quantidade de atividades voltadas à gestão das escolas, a professora 8 (2015), da Escola Estadual Prof.^a Maria Cecília Ferraz de Freitas, a terceira escola estadual de Marília com melhor desempenho nos *rankings* de 2014, afirmou que, “Tem bastante. Sempre estão colocando, pedindo uma coisa extra. A Secretaria ela é cheia de ficar empurrando essas coisas, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, mas o tempo aula-atividade fora, fora do pedagógico eles não aumentam, sempre o mesmo”.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, as atividades que devem ser exercidas pelos professores nas escolas são:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 16).

De acordo com artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases, além de participar da elaboração da proposta pedagógica, lecionar, planejar e avaliar, os professores devem colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias dos estudantes e a comunidade. Outro fator para a flexibilização do trabalho docente é a inserção em projetos, programas, cursos de formação etc. No caso específico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo há programas de treinamento como o *Melhor Gestão, Melhor Ensino*, cursos

online oferecidos periodicamente pela Secretaria e a participação em projetos de formação continuada, como a Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR).

Para Oliveira (2012), a participação dos docentes em projetos e o aumento da quantidade de avaliações externas exigem um maior dispêndio de tempo de trabalho dos professores, em especial, os que lecionam em 2 ou 3 escolas no decorrer dos três períodos do dia. Esta contradição expõe a dificuldade destes profissionais lidarem com a responsabilidade e os compromissos que necessitam cumprir em todas as escolas que trabalham, sendo a flexibilização um fardo na sua exaustiva rotina de trabalho.

As reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar. Tais mudanças exigem, muitas vezes, novos critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos na anotação e observação dos mesmos, no dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho (OLIVEIRA, 2012, p. 06).

Assim, além de os professores terem se transformado em *tarefeiros* e funcionários de uma *empresa-escola*, eles não conseguem cumprir uma das principais necessidades da sua profissão, isto é, ser um estudioso da sua área. Segundo Santos (2012, p. 66) essa atividade tão necessária para os docentes foi comprometida, afinal, lecionando em média 40 horas semanais “[...] que tempo pedagógico se reserva à reflexão, à leitura do mundo, numa organização do trabalho escolar que impõe um ritmo fabril ao docente?”.

Concomitante com a flexibilização do trabalho docente, a intensificação do trabalho é outra categoria que corrobora o excesso de trabalho a que os professores da rede pública paulista estão expostos, tendo em vista o aumento no número de turmas, alunos e aulas distribuídas para cada professor. Essa categoria é o tema do próximo item.

1.4.2. A intensificação do trabalho docente

Na seção anterior afirmamos que a flexibilização do trabalho docente provocou o aumento das atividades realizadas pelos professores nas escolas e fora da instituição, pois necessita realizar parte das tarefas em seu domicílio. No entanto, além da flexibilização, os professores vivenciam também a intensificação do seu trabalho, isto é, a ampliação no número de aulas lecionadas semanalmente, escolas, turnos e, por conseguinte, a quantidade de alunos.

De acordo com Kuenzer e Caldas (2009), uma consequência da intensificação do trabalho docente foi o fato de que o professor já não possui tempo¹⁰ para realizar outras tarefas, afora aquelas relacionadas com o seu trabalho. Para as autoras, as dificuldades encontradas por estes profissionais ocorrem até para a realização de tarefas cotidianas, tais como, “[...] não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 35).

Dois fatores que estimulam a intensificação do trabalho dos professores são o arrocho salarial e a flexibilização nas formas de contratação. O arrocho salarial é para Kuenzer e Caldas (2009) um dos principais motivos da intensificação, em razão da necessidade dos professores aumentarem sua jornada de trabalho, a fim de conquistar uma remuneração capaz de garantir a manutenção das suas necessidades básicas e dos membros da sua família. Para essas autoras, a ampliação do tempo de trabalho tem ocorrido de forma tão intensa que, atualmente, umas das reivindicações da categoria tem sido “[...] em vez de lutar pela realização de um trabalho mais criativo, ‘luta-se por um tempo para simplesmente descansar’” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 35). Nesta fase de esgotamento e cansaço dos docentes,

[...] o processo de intensificação é um processo que: i) conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho; ii) implica falta de tempo para a atualização e requalificação em habilidades necessárias; iii) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho (mais e mais para ser feito em tempo cada vez menor para fazer o que deve ser feito), o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento); iv) reduz a qualidade do tempo (para se ‘ganhar’ tempo somente o ‘essencial’ é realizado), o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjuntiva; v) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de *gerência* são incrementadas; vi) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a ‘deficiências’ pessoais; vii) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); viii) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p. 123-124).

¹⁰ Conforme o Instituto Paulo Montenegro (2010, p. 13-14) “[...] é possível perceber também professores e professoras completamente envolvidos com suas atividades fora de seu horário de trabalho e, com muita frequência, durante sua hora de lanche. Em muitos momentos, chegam à escola antes do horário de início e saem depois do horário de término, além de, muitas vezes, gastarem horas de trabalho em casa, durante a noite”.

Conforme Del Pino, Vieira e Hypolito (2009), além de a intensificação do trabalho desencadear restrições para a vida pessoal do professor, reduzindo seu tempo de descanso, lazer ou de socialização, restringe a sua disponibilidade para o aprimoramento dos estudos e do seu trabalho escolar em si, posto que o excesso de trabalho de cada docente tornou mais restrito o tempo destinado para discutir, criar e efetuar um projeto escolar coletivo com os demais professores da escola, haja vista que muitos vivenciam a condição de intensificação do trabalho.

Uma das legislações que autorizaram a possibilidade dos docentes acumularem cargos, elevando a quantidade de aulas, escolas e turnos de trabalho foi a Emenda Constitucional 19, de 04 de junho de 1998, que modificou o regime sobre os princípios e normas da Administração Pública, admitindo em seu artigo 3º que

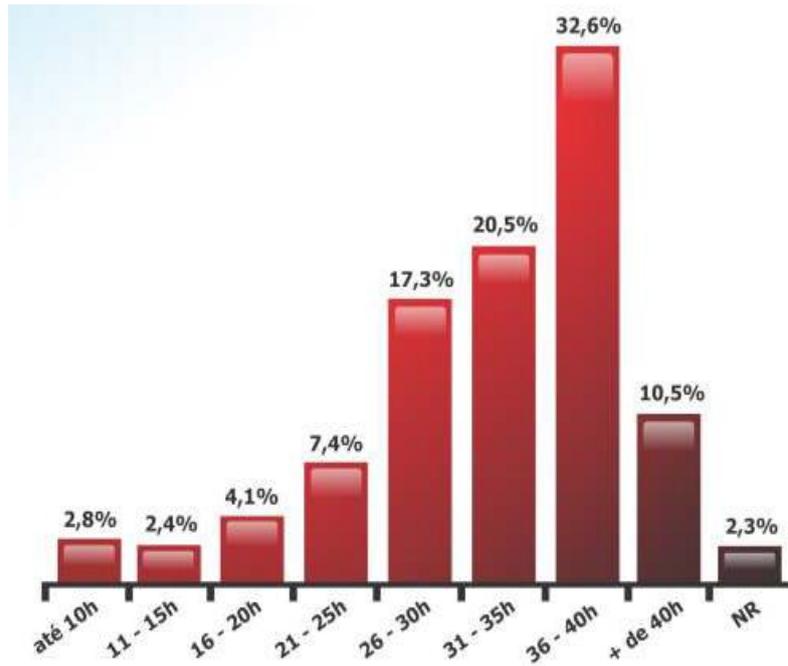
XVI – é vedada a acumulação remunerada dos cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI:

- a) a de dois cargos de professor
 - b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico
 - c) a de dois cargos privativos de médico
- (BRASIL, 1998, p. 01).

Assim, entendemos que a Emenda Constitucional 19 foi um alicerce para a criação do Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013, pelo Governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, que autorizou o acúmulo de uma carga horária total com o limite de 65 horas semanais para os professores.

A partir de um estudo realizado pela APEOESP, em 2011, sobre a saúde dos professores que lecionavam na rede pública paulista, selecionamos três figuras que exibem a quantidade da carga horária semanal, o número de escolas e os períodos de trabalho dos docentes.

Figura 1. Carga horária semanal



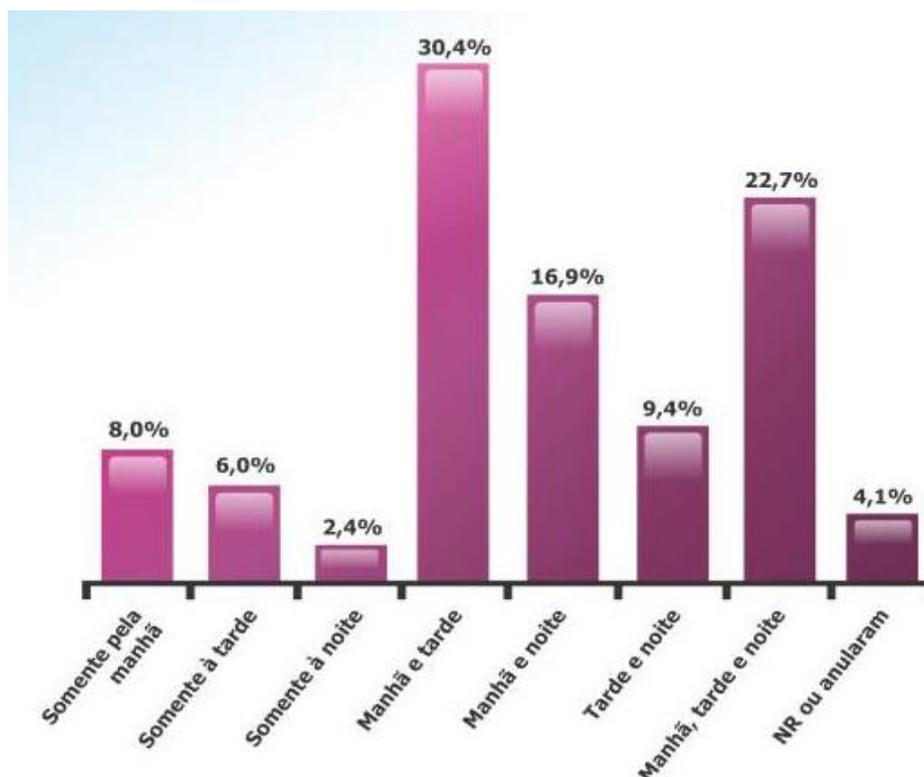
Fonte: APEOESP (2011, p. 22).

Figura 2. Número de escolas



Fonte: APEOESP (2011, p. 25).

Figura 3. Períodos em que leciona



Fonte: APEOESP (2011, p. 26).

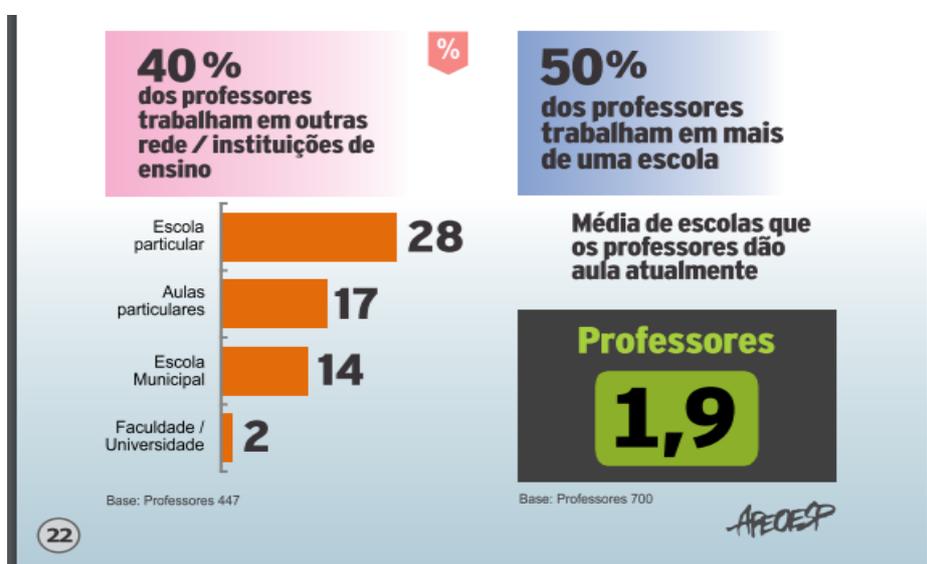
Na primeira figura, sobre a quantidade de horas de trabalho acumuladas semanalmente por cada professor, observamos que a maior porcentagem, 32,6%, foi de docentes que trabalhavam entre 36 e 40 horas semanais, isto é, a carga horária máxima permitida pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Porém, embora apenas 10,5% dos docentes respondessem que trabalhavam mais que 40 horas semanais, corroborando a condição de intensificação do trabalho desses profissionais, essa pesquisa não contemplou o impacto no aumento da jornada de trabalho dos docentes, após a aprovação do Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013.

Na segunda figura, constatamos que a maioria dos docentes, 65,1%, trabalhava em apenas uma escola. Contudo, 33,7%, afirmaram trabalhar em 2, 3 ou mais de 3 escolas, o que consideramos um número elevado. Já na terceira figura, observamos que a minoria dos professores 16,4%, trabalhava apenas 1 período ao longo do dia. Os docentes que trabalhavam 2 períodos representam majoritariamente a categoria somando 56,7%, enquanto 22,7%, trabalhavam no decorrer dos 3 períodos: manhã, tarde e noite. Assim, 79,4% dos docentes que responderam à pesquisa trabalhavam 2 ou 3 períodos diariamente, restando pouco ou quase

nenhum tempo livre para realizarem outras atividades, além do tempo despendido em sala de aula.

Em Boletim mais recente publicado pela APEOESP, em 2014, podemos constatar um aumento na porcentagem de professores que trabalhavam em mais de uma escola, alcançando 50% do grupo de docentes que participaram do estudo. Esse dado evidencia a intensificação do trabalho destes profissionais, tendo em vista que no gráfico da figura 2, referente à pesquisa da APEOESP realizada em 2011, a porcentagem de professores que trabalhavam em mais de 1 escola correspondia a 33,7%.

Figura 4. Lecionam em mais de uma rede de ensino



Fonte: APEOESP (2014, p. 22).

Das 10 entrevistas que realizamos na ETEC Antônio Devisate, somente 1 professor afirmou que sua jornada de trabalho não foi intensificada ao longo dos últimos 25 anos. Em contraposição, o professor 2 (2015) narrou como é a sua rotina semanal de trabalho ao acumular 3 cargos.

Para que a gente consiga ter uma renda satisfatória, que supra as necessidades da família, enfim, uma renda digna, precisa mesmo dobrar período. Eu mesma tenho, na verdade se a gente for ver, tenho 3 cargos, sou professora aqui na ETEC, coordenadora de um curso e também acumulo cargo no Estado. No Estado dou aula no ensino fundamental de terça à sexta. Todas as manhãs aqui, de terça à sexta no fundamental e também leciono, ministro aula no técnico aqui de terça-feira na segurança do trabalho. Eu tenho 15 horas de coordenação para cumprir aqui, mais 9 salas do médio e mais uma à noite, com duas aulas cada uma, 22 com 15, 35, mais 20 no Estado, 47, porque tem as ATPCs também que preciso participar do Estado.

De acordo com os fatos que citamos, podemos afirmar que muitos professores não acumulavam somente cargas horárias semanais, escolas e turnos de trabalho, mas elevadas quantidades de turmas e alunos. Conforme a pesquisa da APEOESP (2012, p. 50), “[...] para constituir a jornada de 40 aulas, a depender do estado ou região, este professor terá que assumir seis turmas, ou seja, um total de 240 alunos”.

Em 2015, o secretário de Educação Herman Voorwald anunciou uma proposta de reorganização escolar com o fechamento de 94 escolas em todo o Estado de São Paulo, entretanto, avessos à reforma, milhares de docentes e alunos resistiram e se mobilizaram por mais de seis meses ocupando 213 escolas em todo o Estado.

Embora o Governador Geraldo Alckmin suspendesse o projeto de reorganização em dezembro de 2015, desde o início do ano letivo de 2016 a Secretaria de Educação gerenciou uma reorganização escolar *silenciosa*, provocando a superlotação das salas de aula, posto que, “Apesar de as escolas estaduais paulistas terem recebido neste ano 70 mil matrículas a mais do que em 2015, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) fechou 2.800 salas em todo o estado” (OLIVEIRA, 2016, p. 01).

Sobre o aumento no número de alunos por sala, o professor 7 (2015) da E.E Maria Cecília relata que “Olha, é difícil tanto quanto no início. Só que agora aumentou mais o número de alunos, porque às vezes a gente consegue manter um certo número, mas aí nós somos obrigados a receber até 42 ou 45, então não são todas as salas, mas o número de alunos aumentou”. Logo, é inevitável a intensificação do trabalho dos docentes da rede pública paulista, em especial, para os que lecionam nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Os professores são, comumente, responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manhã/tarde, manhã/ noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio. Esse é um dado ainda mais relevante quando se verificam quais disciplinas do currículo se focalizam: em história, geografia e educação artística, por exemplo, é menor o número de aulas (duas semanais) que em matemática ou português (quatro ou cinco semanais) (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1216).

A intensificação do trabalho docente prejudica também a satisfação pessoal destes profissionais no seu ambiente de trabalho. Na tabela a seguir, um estudo elaborado pela UNESCO (2004), demonstrou que as principais reclamações dos professores brasileiros

estavam relacionadas com a jornada de trabalho, o tempo disponível para o trabalho em equipe, o prolongamento do calendário escolar etc.

Tabela 1. Proporção de professores, segundo opinião sobre as possíveis mudanças nas condições do trabalho docente

Mudanças no trabalho docente	Opinião		Total
	Concorda	Discorda	
Favorecer a concentração da carga horária dos docentes em apenas um estabelecimento	86,7	13,3	100,0
Aumentar o tempo e as possibilidades de trabalho em equipe com outros colegas, tanto em sala de aula como fora dela.	87,6	12,4	100,0
Diversificar a carreira docente criando outras funções técnico-pedagógicas, além de professor / diretor / supervisor / orientador	67,7	32,3	100,0
Prolongar o calendário escolar anual para melhorar a qualidade do ensino	9,8	90,2	100,0
Prolongar a jornada escolar	19,6	80,4	100,0

Fonte: UNESCO (2004, p. 136).

Conforme as respostas dos docentes, as principais queixas referiam-se à falta de tempo para a realização de um trabalho coletivo com outros professores da escola, a dificuldade por não lecionar em apenas um estabelecimento, a diversificação de atividades dos docentes para outras funções pedagógicas e a rejeição do prolongamento da jornada de trabalho.

De acordo com Barbosa (2011, p. 170), um dos problemas associados ao deslocamento de um estabelecimento para o outro seria a rotatividade e itinerância dos docentes entre vários ambientes de trabalho, o que “[...] dificulta o processo de identificação e envolvimento do professor com a escola e a comunidade escolar” e, em muitos casos, “[...] impossibilita a realização de um trabalho de fato coletivo entre os professores da escola, uma vez que sequer é possível encontrar horário comum em que se possam reunir todos os docentes”. Ainda, de acordo com a autora, um dos problemas do aumento da jornada de trabalho e itinerância dos docentes ocorriam porque,

[...] os professores são levados a assumirem mais aulas onde houver disponibilidade, podendo ser em outras escolas da rede estadual, municipal ou particular ou, algumas vezes, acumulando mais de um

cargo na mesma rede. Com isso, os professores ficariam sujeitos a ministrar uma parte de suas aulas (a carga horária de trabalho suplementar) onde houver vagas o que, por sua vez, pode variar de ano para ano. Assim, as escolas públicas assistem a uma grande rotatividade de professores. Além disso, é comum que os professores assumam aulas em diversas escolas ao mesmo tempo, como é o caso dos professores que estendem sua jornada para complementar seus salários, o que faz do professor um trabalhador itinerante (BARBOSA, 2011, p. 179).

Desse modo, mesmo com a criação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu a jornada máxima de trabalho em 40 horas semanais, sendo 2/3 da carga horária destinada à interação com os educandos¹¹, de acordo com a APEOESP (2011), o tempo despendido para as atividades *extraclasse* não são suficientes para reduzir a intensificação do trabalho, haja vista que em 1/3 da sua jornada, os docentes necessitam realizar seus estudos, preparação das aulas, correção de trabalhos e avaliações etc.

Outro dado relevante na pesquisa realizada pela APEOESP (2011) menciona o esgotamento profissional dos professores da rede pública estadual paulista. Um dos principais problemas dos docentes é a sua exaustão emocional, de forma que 54,0% se sentiam frequentemente cansados, 47,7% sobrecarregados e 44,0% frequentemente emocionalmente exaustos. Em casos mais graves, alguns professores desenvolveram, ainda, a Síndrome de *Burnout*.

Tabela 2. Queixas e sintomas relacionados à Síndrome de Burnout

¹¹ De acordo com a lei do piso salarial, os professores que possuem jornada de 40 horas semanais devem realizar 26,66 horas de atividades com os educandos e 13,33 horas de atividades *extraclasse*.

ITEM DE AVALIAÇÃO		AVALIAÇÃO				
		Frequente	As vezes	Nunca	NR ou anularam	
1	Cansado	54,0%	37,2%	2,5%	6,3%	Exaustão Emocional
2	Sobrecarregado	47,7%	40,8%	4,1%	7,4%	
3	Muito cobrado pelas pessoas	38,1%	46,3%	7,4%	8,2%	
4	Emocionalmente exausto	44,0%	44,1%	4,8%	7,2%	
5	Frustrado	43,4%	42,4%	7,9%	6,4%	
6	Vontade de mudar de profissão	34,4%	43,2%	14,8%	7,7%	EP
7	Sem perspectiva de futuro	38,2%	40,6%	13,7%	7,6%	Despersonalização
8	Impaciente com as pessoas	23,2%	56,9%	12,0%	7,9%	
9	Insensível com as pessoas	10,5%	47,7%	31,6%	10,1%	
10	Satisfeito	9,9%	69,4%	11,0%	9,7%	Envolvimento Pessoal
11	Motivado a aperfeiçoar-se	22,3%	50,7%	17,8%	9,2%	
12	Estimulado p/ novas atividades	23,5%	55,2%	11,3%	10,0%	
13	Acolhido em seu ambiente de trabalho	33,5%	50,0%	8,2%	8,2%	
14	Solidário e procura ajudar seus colegas sempre que possível	62,7%	28,9%	1,5%	6,9%	

Fonte: APEOESP (2011, p. 39).

Por fim, cabe ressaltar que as consequências da intensificação do trabalho docente não afetam somente a saúde física, mental e pessoal destes profissionais, mas a qualidade do trabalho em si, uma vez que “[...] a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

No próximo item, analisamos as principais reformas que permitiram as contratações flexíveis dos professores em âmbito nacional e no Estado de São Paulo.

1.4.3. A flexibilização das formas de contratação

A terceira categoria que selecionamos para analisar a precarização do trabalho docente é a flexibilização nas formas de contratação dos professores. No item 1.3.1 desta tese, *O processo de precarização do trabalho no Brasil*, demonstramos quais são as principais formas de contratações flexíveis autorizadas pelas leis trabalhistas brasileiras, sendo elas, a contratação por prazo determinado, temporário ou em tempo parcial.

As formas flexíveis de contratação foram adotadas no Brasil para acompanhar as *novas tendências* reformistas internacionais das leis trabalhistas. Foi necessário alterar alguns elementos da *rígida* lei brasileira, por serem incompatíveis com o novo cenário produtivo e econômico que surgiu nos anos de 1980 e 1990, ou seja, de acumulação flexível. Assim, partimos do pressuposto que os docentes foram mais uma das categorias de trabalhadores assalariados afetados pela flexibilização nas formas de contratação.

Na década de 1980, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a redação do artigo 37 autorizou à administração pública direta ou indireta, nos poderes da União, Estados, Distrito Federal ou municípios, a realizar contratações temporárias. Conforme o inciso IX, “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988, p. 36). Cinco anos após a promulgação da Constituição e, balizada no seu artigo 37, a Lei n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado, autorizou as seguintes possibilidades de contratação temporária:

Art. 2º Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público:
IV - admissão de professor substituto e professor visitante;
VII - admissão de professor, pesquisador e tecnólogo substitutos para suprir a falta de professor, pesquisador ou tecnólogo ocupante de cargo efetivo, decorrente de licença para exercer atividade empresarial relativa à inovação (BRASIL, 1993, p. 01).

Criada em 1998, uma emenda constitucional autorizou outra forma de flexibilização na contratação dos professores brasileiros, isto é, a possibilidade do acúmulo de cargos públicos. De acordo com o artigo 3º da Emenda Constitucional 19, de 04 de junho de 1998, que modificou o regime e normas da Administração Pública,

XVI – é vedada a acumulação remunerada dos cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI:
a) a de dois cargos de professor
b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico
c) a de dois cargos privativos de médico
(BRASIL, 1998, p. 01).

Quanto à flexibilização da lei estadual paulista que permitiu a contratação de professores por tempo determinado, a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009,

baseada no inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, estabeleceu no artigo 1º que essa forma de contrato seria utilizada nos seguintes casos:

IV - para suprir atividade docente da rede de ensino público estadual, que poderá ser feita nas hipóteses previstas no inciso II deste artigo e, ainda, quando:

- a) o número reduzido de aulas não justificar a criação de cargo correspondente;
- b) houver saldo de aulas disponíveis, até o provimento do cargo correspondente;
- c) ocorrer impedimento do responsável pela regência de classe ou magistério das aulas (SÃO PAULO, 2009, p. 01).

Sobre o tempo máximo de contratação dos docentes, a lei complementar definiu que:

Artigo 7º - A contratação será efetuada pelo tempo estritamente necessário para atender às hipóteses previstas nesta lei complementar, observada a existência de recursos financeiros e o prazo máximo de até 12 (doze) meses, ressalvada, quanto à vigência, a contratação para função docente, que fica limitada ao ano letivo fixado no calendário escolar (SÃO PAULO, 2009, p. 01).

Analisando as legislações citadas, que permitiam duas formas de flexibilização destinadas à contratação de docentes, compreendemos que ambas contribuíram para a ampliação de dois fenômenos: 1) a inserção excessiva de docentes contratados em caráter temporário nas escolas, haja vista que os poderes públicos expandem essa forma flexível de contratação com a finalidade de reduzir gastos; e 2) o aumento na distribuição de aulas para cada docente, suscitando a intensificação do trabalho, como abordamos no item anterior. Nas tabelas a seguir, podemos observar a percentagem de docentes contratados temporariamente nas cinco regiões do país no ano de 2004.

Tabela 3. Proporção de professores da rede pública, por região geográfica, segundo o vínculo institucional mantido com a escola

Vínculo institucional	Região geográfica					Total
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	
Efetivo concursado	52,2	63,3	77,5	64,6	74,8	66,1
Efetivo sem concurso	16,7	21,3	3,5	3,7	4,4	9,2
Contrato temporário	29,0	12,3	16,1	25,4	10,2	19,1
Contratado CLT	2,2	3,1	2,9	6,3	10,5	5,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO (2004, p. 87).

Tabela 4. Proporção de professores da rede pública, por nível de ensino em que atua, segundo o tipo de vínculo institucional mantido com a escola

Vínculo institucional	Nível de ensino	
	Ensino fundamental	Ensino médio
Efetivo concursado	66,4	62,2
Efetivo sem concurso	9,4	7,1
Contrato temporário	18,5	23,4
Contrato CLT	5,7	7,2
Total	100,0	100,0

Fonte: UNESCO (2004, p. 88).

Da primeira tabela, destacamos a saliência das contratações em caráter temporário nas regiões norte, com 29,0%, e sudeste, com 25,4%, sendo essa última região onde está localizado o Estado de São Paulo. Constatamos que em média 1 a cada 4 professores da região sudeste foi admitido com contrato temporário, de tal forma que apenas 64,6% dos contratados eram efetivos e concursados.

Na tabela 4, a ênfase foi para os professores do ensino médio contratados em caráter temporário, atingindo aproximadamente a média de 1 a cada 4 docentes, confirmando a hipótese de que a precarização do trabalho atingiu em maior número os docentes que lecionavam no ensino médio. Já no ensino fundamental, apesar de os dados não discriminarem a percentagem de docentes das séries iniciais e finais, 18,5% possuíam vínculos temporários, sendo apenas 5% abaixo da média dos professores do ensino médio, portanto, uma quantidade também elevada de professores nessa etapa do ensino.

Em relação ao Estado de São Paulo, especificamente, o primeiro decreto criado para possibilitar a contratação flexível dos docentes foi adotado ainda na década de 1980. O Decreto nº 24.948, de 03 de abril de 1986, foi desenvolvido para regulamentar a admissão de

uma categoria de professores denominada como eventuais ou categoria I. Para Aranha (2007), a condição de precariedade dos professores dessa categoria ocorria em razão dos candidatos não participarem do processo de atribuição de aulas, aguardarem que os diretores das escolas os convocassem para substituir um professor, as admissões em caráter eventual não constituírem vínculo trabalhista e, por fim, porque o professor eventual só recebia a remuneração correspondente ao número de aulas lecionadas.

Com a criação da Resolução SE nº 134/2003, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente, foi estabelecida novas normas para a atribuição de aulas aos candidatos das aulas eventuais, porém, ressaltando no artigo 10 que não havia vínculo empregatício entre as Diretorias de Ensino e o docente eventual.

§ 17 - Ao término do processo inicial, a Comissão de Atribuição de classes e aulas divulgará e coordenará a atribuição de vagas para admissões em caráter eventual, aos inscritos no referido processo, que tenham interesse e condições de suprir as unidades escolares com carência de professores para iniciar o ano letivo, atribuição esta, cuja admissão não caracterizará vínculo empregatício e se fará pelos Diretores de Escola, observando o campo de atuação relativo à vaga, a habilitação/qualificação dos inscritos, bem como a ordem de classificação em nível de Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2003, p. 1).

No artigo 4º dessa mesma Resolução, localizamos outra evidência da flexibilização na contratação dos docentes. É a permissão para a inscrição nas unidades escolares de candidatos que não possuem a habilitação correspondente à disciplina que disponibilizar vagas. Portanto, a *brecha* autorizada neste artigo seria a possibilidade para os inscritos no processo de atribuição de aulas lecionarem disciplinas que não fazem parte da área de sua formação específica, assim como, participarem da seleção os portadores de diploma de licenciatura curta, bachareis ou tecnólogos.

§ 7º - Poderão fazer inscrições, tanto na Unidade Escolar, quanto na Diretoria de Ensino, conforme o caso, não apenas os docentes ou candidatos devidamente habilitados, mas também os portadores de diploma de licenciatura curta, os alunos do último ano de cursos regulares de licenciatura plena e os bachareis ou tecnólogos de nível superior, observadas, em relação à inscrição na unidade escolar, as condições previstas no § 2º deste artigo (SÃO PAULO, 2003, p. 01).

Além da instabilidade financeira, o professor eventual não estabelece vínculo pedagógico estável com a escola, com os professores e as turmas nas quais lecionam, já que muitos vivenciam a itinerância de uma unidade escolar para outra. A flexibilização na

admissão dos docentes eventuais expõe, também, a *desprofissionalização* dos atuantes, reproduzindo um dito popular de que *qualquer um pode ser professor ou dar aulas*. De acordo com Aranha (2007, p. 73), com a condição de trabalho dos docentes eventuais,

Geralmente o professor eventual carrega vários livros didáticos de diversas disciplinas, pois, caso seja chamado para entrar em alguma sala para substituir alguém, ele estará ‘preparado’. Se consideradas as indefinições dos pronomes, podemos perceber o quanto é indefinida, também, a atuação do professor eventual.

Para o professor 2 (2015) da ETEC Antônio Devisate, há um constrangimento recorrente entre os professores eventuais porque “[...] eventual que entra em sala de aula, geralmente ele vai ministrar uma aula que não é da área dele e aí ele tem que enfrentar a indisciplina. Primeiramente, pelo fato de ele não ser o professor da turma?”. O professor 2 afirma, ainda, que o docente eventual “[...] precisa ter um jogo de cintura também para deixar aquela aula produtiva e moralizar também o papel dele ali, porque não é só por ele ser eventual, ali ele é o mediador da turma naquele momento, ele é professor”.

Na E.E Maria Cecília, os professores também relataram a situação de instabilidade dos professores eventuais e confirmaram o aumento no número de professores substitutos nos últimos anos. Para o professor 1 (2015), “Sim, a gente tem muitos professores eventuais e temporários. Eu acho que tem mais professores eventual e temporário do que efetivo”. O professor 2 (2015) cita, inclusive, o fluxo de professores eventuais ou substitutos que *transitam* pela escola diariamente “Essa semana se você pegar aqui nessa escola, eu acho que nós estamos com eventual todos os dias e com mais de 3 eventuais por dia. No mínimo”.

Nas duas escolas, os professores entrevistados apontaram que um dos motivos que provoca o aumento no número de temporários e eventuais nas escolas é a elevada quantidade de licenças médicas dos professores efetivos. As doenças mais comuns entre os profissionais dessa categoria são a depressão, tendinites, dores nas costas, problemas vasculares, vocais etc.

Outra legislação estadual que destacamos em virtude da flexibilização, é o Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013, aprovado pelo governador Geraldo Alckmin, que dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do quadro do magistério. Segundo o decreto, os docentes podiam acumular a exaustiva jornada de trabalho de 65 horas semanais, portanto, uma média de 13 horas de trabalho diário.

Art. 12 - A acumulação remunerada de dois cargos docentes ou duas funções docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo ou função

docente poderá ser exercida, desde que:
 I - seja observado o limite de 65 (sessenta e cinco) horas semanais para a carga horária total do acúmulo;
 II - haja publicação de ato decisório favorável, após verificação da compatibilidade de horários, observada a distância entre os órgãos/unidades (SÃO PAULO, 2013, p. 01).

Já para os docentes contratados em tempo parcial ou em jornada reduzida de trabalho, como é denominada esta categoria nas legislações, a Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, autorizou

II - Jornada Reduzida, caracterizada pela prestação de 12 (doze) horas semanais de trabalho, assim distribuída:

- a) 10 (dez) horas em atividades com alunos;
- b) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas (SÃO PAULO, 2009, p. 01).

Conforme as legislações que apresentamos, afirmamos que as variadas possibilidades de flexibilização nas formas de contratação dos docentes promoveram o aumento do número de contratações de professores temporários e a admissão de eventuais no Brasil, em especial, no Estado de São Paulo. De acordo com Lapo e Bueno (2003, p. 68), em 1995, os professores efetivos paulistas correspondiam a “[...] apenas 34% do total de professores da rede, uma vez que os 66% restantes eram docentes contratados a título precário, por tempo determinado”. O número de professores temporários contratados nesse período girava em torno de 78 mil.

Na década seguinte os números não foram diferentes. Segundo os estudos de Moura (2013, p. 95) “Em agosto de 2005, havia 138.650 professores efetivos lecionando nas escolas públicas e 114.264 professores ACTs”. Outros números que corroboram a elevação na contratação dos docentes paulistas em caráter temporário foram apresentados pelo DIEESE em 2007.

Quadro 8. Situação Funcional dos Professores da Rede Estadual
 Janeiro/2007

QM	Efetivo		OFA		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PEB I	29.591	43,5%	38.483	56,5%	68.074	100%
P II	-	-	147	100,0%	147	100%
PEB II	81.588	56,5%	62.936	43,5%	144.524	100%
Total	111.179	52,3%	101.566	47,7%	212.745	100%

Fonte: Dieese (2007, p. 07).

Em dados mais recentes, Moura (2013, p. 37) destaca que “Em outubro de 2012, o número de professores temporários na rede de ensino estadual paulista somava 116.744 ante 123.154 professores efetivos”. Segundo Takahashi (2014, p. 01) na gestão do Governador Geraldo Alckmin “[...] o contingente de docentes temporários mais que dobrou e agora representa 24% do total de professores. São quase 40 mil temporários a mais, num período em que foram chamados pelo Estado 37 mil concursados”.

Entretanto, é necessário destacarmos as diversas lutas dos docentes paulistas nos últimos anos, em especial nas redes estaduais, contra as ofensivas do governo em precarizar do trabalho desta categoria, entre elas, em contraposição à alteração nas formas de contratação dos professores temporários, como ocorreu em 2005¹² e, mais recentemente, em 2015¹³.

Desse modo, balizadas nas legislações que mencionamos ao longo dessa seção, afirmamos que a flexibilização nas formas de contratação dos professores desencadeou os seguintes fenômenos que constituem a precarização do trabalho docente: a admissão dos docentes em tempo parcial ou jornada reduzida; a contratação em caráter temporário; a distribuição de aulas para professores eventuais; a autorização para a ampliação da jornada de trabalho; o acúmulo de dois cargos para os docentes e a possibilidade de lecionar até mesmo quem não possuía formação na área da disciplina.

1.4.4. O arrocho salarial dos docentes

O arrocho salarial é mais uma das heranças do processo de precarização do trabalho docente iniciado no período militar. Após os anos de 1970, a expansão da escolaridade obrigatória gerou a necessidade de elevar a contratação de professores para as escolas públicas e particulares, permitindo a contratação de docentes leigos, o que [...] aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983, fato que se apresenta de forma mais grave no Nordeste onde, em 1981, 36,0% do professorado tinha apenas o 1º grau (GERMANO, 1994, p. 169).

¹² Em 2005, os professores paulistas da rede estadual entraram em greve por motivo da alteração na forma de contratação dos professores temporários. De acordo com a Folha de S. Paulo “[...] o governo enviou no começo deste mês uma proposta para a Assembleia Legislativa que previa que esses trabalhadores fossem contratados por seis meses, com a possibilidade de renovação por mais seis meses. Após esse período, o servidor teria de ficar dois anos fora da rede” (FOLHA DE S. PAULO, 22 out. 2005, p. C2).

¹³ Na greve iniciada em março de 2015, uma das reivindicações dos professores estaduais em relação às formas de contratação dos profissionais exigia “[...] a contratação dos professores temporários, com garantia de direitos, sem a chamada quarentena nem duzentena, que determinam um intervalo no qual os professores ficam impedidos de ter atribuição de aulas” (MERCADO, APEOESP, 2015, p. 01).

Outra medida do regime militar foi reduzir os salários dos novos docentes admitidos, tendo em vista que não era possível manter os salários dos professores equivalentes aos das *décadas de ouro*. Nas décadas de 1970 e 1980, a remuneração desses profissionais “[...] de janeiro de 1979 a abril de 1984 houve uma perda salarial de 103%, o que levou muitos professores a procurarem outros empregos como complemento ou substituto da pesquisa e do ensino” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 52). Garcia e Anadon (2009, p. 68) destacam a corrosão dos salários dos professores do ensino básico nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

[...] em 1967, os professores primários da rede estadual de São Paulo recebiam um salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo; em 1979, essa média já tinha baixado para 5,7 vezes. No Rio de Janeiro, com uma série de tempo mais longa, em 1950, os professores recebiam por hora 9,8 vezes o salário mínimo da época; em 1960, essa média já tinha baixado para 4 vezes; em 1977, cai para 2,8 e, por último, em 1990, já estava em 2,2 salários mínimos.

No ano de 1990, o salário médio do professor no Rio de Janeiro alcançou 2,2 salários mínimos, portanto, 1/4 da remuneração de um docente que lecionava na década de 1950. Além do arrocho salarial, para Rabelo (2010, p. 71), outra consequência da expansão escolar foi o aumento do número de contratos precários, de modo que “[...] o corpo escolar docente ‘pagou a conta’ da expansão escolar com duplo ônus: o rebaixamento de seus salários e a consequente duplicação ou triplicação da jornada de trabalho”.

Antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 havia uma expectativa em relação à questão salarial dos docentes, em especial, referente ao piso salarial, por motivo das reivindicações dos movimentos em prol da educação nos anos de 1980. Contudo, a exigência do piso salarial foi incluída na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, somente a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, estabelecendo, no inciso VIII, o “[...] piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988, p. 121).

Na Lei de Diretrizes e Bases, a redação referente ao piso salarial foi breve, citando no inciso III do artigo 67, que uma das formas de valorização dos profissionais da educação seria a criação de um piso salarial profissional. Portanto, na década de 1990, não ocorreram melhorias na condição salarial dos docentes em âmbito nacional, como era reivindicado pelos movimentos pró-constituinte. Sobre os salários dos docentes nos anos de 1990 e início de 2000, Garcia e Anadon (2010, p. 68) ressaltam que

Na passagem ao século XXI os salários docentes não tinham ainda recuperado as perdas sofridas nos regimes militares. Em 1997, o 1º Censo do Professor do INEP mostrava que a média salarial nacional dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série variava entre R\$147,34, para os que tinham até o 1º grau, e R\$ 687,61, para aqueles que tinham o 3º grau completo ou mais. Em 2003, o mesmo INEP, por meio da ‘Sinopse do Censo dos Professores do Magistério da Educação Básica’, indicava que a média salarial dos professores brasileiros de 1ª a 4ª série variava entre R\$ 300,00, para aqueles que tinham o nível de escolaridade fundamental, até R\$ 644,00, para aqueles com nível superior, curso de licenciatura, evidenciando que a média salarial dos professores não se tinha alterado significativamente, especialmente para aqueles com níveis de escolaridade mais altos.

A medida adotada pelo governo federal para determinar o salário dos professores foi a instituição de um piso salarial nacional para o profissional¹⁴ do magistério da educação básica, conforme a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Embora aprovada 20 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e 12 anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a *lei do piso* definiu um salário considerado baixo pela categoria docente. O salário mínimo fixado para a jornada máxima de 40 horas semanais foi de R\$950,00, sendo que o salário mínimo nacional, em 2009, era R\$465,00. Logo, o salário inicial dos docentes equivalia a 2,0 salários mínimos nacionais.

Apesar do baixo salário instituído pelo piso, diversos Estados brasileiros alegaram a inconstitucionalidade da lei e não a cumpriu integralmente, negligenciando o valor do salário, a jornada de trabalho de 40 horas ou o 1/3 da carga horária destinada para as atividades extraclases. Em 2016, o piso salarial do docente estava fixado em R\$2.135,64 (2,4 salários mínimos) e, até fevereiro¹⁵, os seguintes Estados não cumpriam o seu valor mínimo: Espírito Santo, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Goiás, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016).

Quanto à inconstitucionalidade da lei do piso salarial, contestada por governadores de vários Estados brasileiros, de acordo com uma nota publicada pelo Ministério da Educação, a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o tema, em 2011, determinou que

¹⁴ De acordo com o artigo 2º da *lei do piso* são considerados profissionais do magistério “[...] aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2008, p. 01).

¹⁵ Para visualizar a tabela, consulte o site <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>.

[...] considera constitucional o piso salarial nacional do magistério, atualmente de R\$ 1.187,14. A decisão da Corte, tomada na tarde de quarta-feira, 6, decorre da análise da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167, ajuizada em outubro de 2008 pelos governos do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará. Por oito votos a um, o Supremo considerou a constitucionalidade da lei e manteve o entendimento de que o valor deve ser considerado como vencimento básico. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Lei do Piso), prevê a adaptação gradual de estados e municípios à remuneração dos professores, além de suplementação da União, em caso de necessidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 01).

Uma das consequências após o descumprimento da lei do piso por diversos Estados brasileiros foi uma série de paralisações e greves por todo o país pelo cumprimento da legislação, em contestação aos baixos salários e outros problemas relacionados com a educação. Desse modo, o balanço referente às greves realizadas em 2012, aponta que

O Plano de Cargos e Salários e o piso salarial (que, como já foi mencionado, relaciona-se principalmente à reivindicação de pagamento do Piso Nacional do Magistério) estiveram presentes em 34% das greves. A demanda pela regularização do pagamento de salários atrasados esteve em terceiro lugar, presente em 28% das greves. Os protestos pela melhoria na educação pública, presentes em 15% das greves, também devem ser destacados. Além disso, as queixas contra o atraso no pagamento das férias (10%), juntamente com o descumprimento da lei do Piso do Magistério e as queixas contra o atraso no pagamento dos salários, já mencionadas, acentuam o tom defensivo da pauta de reivindicações (DIEESE, 2013, p. 28).

Em relação ao arrocho salarial, especificamente no Estado de São Paulo, na década de 2000 foram registradas enormes perdas salariais, após 5 reajustes conquistados pelos professores no final dos anos de 1980 e alguns reajustes na década de 1990. Na tabela a seguir, os anos de 1997, 1998 e 1999 registravam os maiores salários iniciais proporcionados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 14 anos.

Tabela 5. Valores dos vencimentos iniciais para docentes PEBII, formação em licenciatura plena – 1996 a 2010

	Venc. Inicial (R\$)
1996	980,74
1997	2.358,81
1998	2.298,13
1999	2.126,21
2000	2.015,92
2001	1.845,48
2002	1.721,67
2003	1.526,91
2004	1.515,41
2005	1.436,02
2006	1.399,78
2007	1.335,78
2008	1.684,75
2009	1.617,37
2010	1.584,49

Fonte: Quibao Neto, Jacomini (2014, p. 10).

Em 1996, um professor da rede pública paulista recebia o salário inicial de R\$980,74, ou seja, 3,6 salários mínimos. No ano seguinte, o qual registrou o maior salário do período, R\$2.358,81, o equivalente a 8,4 salários. Porém, em 2005 e 2010, um professor do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental recebia um salário inicial, respectivamente, de 3,7 e 3,1 salários mínimos. Já em 2016, o salário inicial do docente no Estado de São Paulo é de R\$2.415,89, ou seja, 2,7 salários mínimos.

Desse modo, comparando os anos de 1996, 1997, 2005, 2010 e 2016, evidenciamos o arrocho salarial no Estado de São Paulo, tendo em vista que os professores da rede estadual sofreram enormes perdas salariais, oscilando de 8,4 para 2,7 salários mínimos. A perda se concretizou, inclusive, em comparação com o salário mínimo e o piso nacional dos docentes que passaram por aumentos anuais na última década.

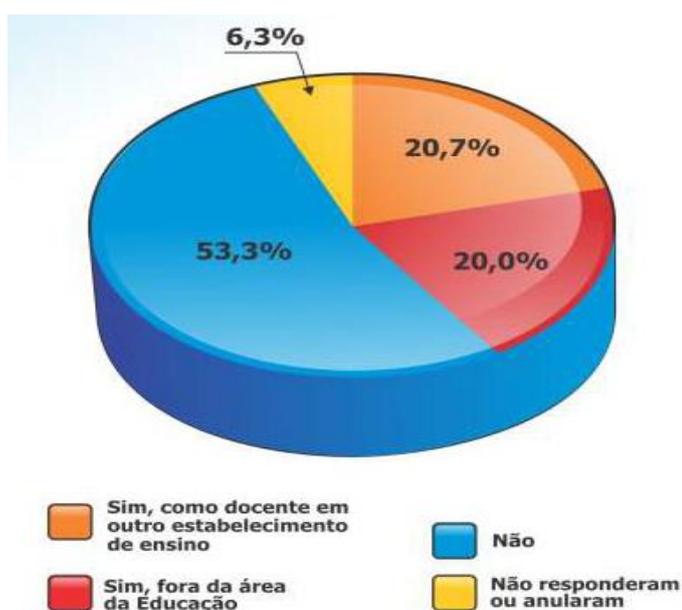
Quando questionado sobre o valor do salário atual do docente em comparação com o salário das décadas de 1990 e 2000, o professor 1 (2015) da ETEC Antônio Devisate, afirmou que os docentes

Lá atrás ele ganhava mais, ganhava melhor e hoje não tem nem como. Para você ter uma ideia, eu preciso dar 64 aulas para sobreviver. Está na cara, é óbvio que em 1990 e um pouco antes, eu comecei a trabalhar em 1993, com 1 salário mínimo, 2 salários mínimos tinha gente que sobrevivia muito bem. Então, a relação salário mínimo com o do professor hoje, a desvalorização é violenta.

Para o professor 8 (2015) da E.E. Maria Cecília, não há dúvidas de que o salário do professor é menor atualmente em relação aos salários nos últimos 20 anos “[...] a gente já chegou num período de 1990 que o professor ganhava 4, 5 salários mínimos e hoje ele ganha 2, o piso dele dá 2 salários mínimos é pouco, entendeu? E já chegou numa época de ser 4, 5 salários mínimos, então a defasagem é grande.”

Sobre a renda dos professores da rede estadual paulista, quando os docentes foram indagados sobre a necessidade de complementação salarial, em 2010, 40,07% afirmou que realizavam outras atividades fora do seu estabelecimento de ensino principal, sendo 20,7% em outros estabelecimentos de ensino e 20% em atividades fora da área da educação, expondo a necessidade que os docentes tinham de complementar sua remuneração.

Figura 5. Complementação ou não de salários em outras atividades



Fonte: APEOESP (2011, p. 28).

Em 2014, uma nova pesquisa realizada pela APEOESP apresentou um resultado inverso à pesquisa citada na figura 5. Enquanto em 2010 53,3% dos professores não realizavam outras atividades, em 2014, 55% dos docentes tinham outro trabalho além de lecionar na rede estadual. A inversão dos dados indica que a baixa remuneração dos professores paulistas os impulsionou, nos últimos 4 anos, à realização de outras atividades laborais a fim de complementarem seus salários.

Figura 6. Professores complementam a renda



Fonte: APEOESP (2014, p. 21).

Uma das medidas adotadas no Estado de São Paulo para *eleva*r a remuneração dos professores foi o emprego de bonificações agregadas aos resultados¹⁶ obtidos pelos docentes nas avaliações aplicadas pela Secretaria Estadual da Educação. De acordo com Torres (2007, p. 166), vincular a remuneração dos docentes aos resultados obtidos em avaliações foi uma das recomendações propostas pelos técnicos do Banco Mundial ainda na década de 1990, afirmando que “[...] os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos”.

A primeira legislação implementada no Estado de São Paulo, instituindo o bônus mérito para os docentes do quadro do magistério, foi a Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000. No ano da criação da lei, o bônus de R\$750,00 foi pago para todos os docentes que cumpriram a carga horária de 40 horas semanais.

Entre outras especificações da Lei Complementar nº 891, destacamos no artigo 6º que “A importância paga a título de Bônus Mérito não se incorpora aos vencimentos ou salários para nenhum efeito, e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária” (SÃO PAULO, 2000, p. 5), e no artigo 8º que “Não se aplicam os dispositivos desta lei complementar aos docentes eventuais e estagiários” (SÃO PAULO, 2000, p. 5).

¹⁶ O incentivo à avaliação dos professores é citado na Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 67, como uma das formas de valorização do profissional a “IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (BRASIL, 1996, p. 48).

A adoção da bonificação como uma forma *artificial* para aumentar a renda dos docentes foi uma medida de flexibilização salarial. Embora acrescente uma determinada quantia de dinheiro na remuneração dos professores, o valor acrescido pelo bônus não é contabilizado nos vencimentos do salário¹⁷, bem como nos vencimentos que determinam a arrecadação para a previdência social¹⁸. Para Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p. 119),

A flexibilização vem, principalmente, com o fim do reajuste linear dos salários. As escolas e os professores serão avaliados e cobrados por metas fixadas pela secretaria da educação; as equipes escolares serão recompensadas ou sancionadas monetariamente através de um 'bônus-resultado', o que significa que cada escola e cada professor deverão 'buscar' sua própria remuneração, todos competindo entre si pelo maior 'bônus'.

A primeira alteração referente à lei das bonificações foi realizada em 2001. No Decreto nº 46.167, de 9 de outubro de 2001, foi destacado no artigo 4º que uma das condições para receber o bônus mérito seria "I - a frequência apresentada pelo docente durante o período letivo de 2000, no exercício de suas atribuições" (SÃO PAULO, 2001, p. 01) e, no artigo 6º "I - o número de ausências no período relativo aos meses de março, abril, agosto, setembro, outubro e novembro de 2000, totalizando 183 (cento e oitenta e três) dias letivos" (SÃO PAULO, 2001, p. 01), assim como "II - as faltas abonadas, justificadas e injustificadas, bem como as licenças e afastamentos de qualquer natureza" (SÃO PAULO, 2001, p. 5). Portanto, segundo esse decreto, as condições que garantiriam o pagamento do bônus para o docente seriam determinadas conforme a assiduidade do profissional ao longo do ano letivo.

Em 2008, uma nova alteração a partir da Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, inseriu mais um critério para o pagamento integral da bonificação por resultado, isto é, o cumprimento de metas. Assim, de acordo com a redação do artigo 3º "[...] a Bonificação por Resultados - BR será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções" (SÃO PAULO, 2008, p. 01). As metas que os docentes necessitavam cumprir envolviam uma série de variáveis, entre elas, o índice de desempenho gerado pela Secretaria

¹⁷ As bonificações não podem integrar o salário de contribuição do servidor, de acordo com o previsto na Lei 8.212, de 12 de julho de 1991, que assim dispõe sobre o assunto: "Art. 28. § 9º Não integram o salário-de-contribuição para os fins desta Lei, exclusivamente: e) as importâncias: 7. recebidas a título de ganhos eventuais e os abonos expressamente desvinculados do salário" (BRASIL, 1991, p. 17).

¹⁸ Segundo o Decreto nº 3.048, de 06 de maio de 1999, que regulamenta a Previdência Social, no artigo 214 "9º Não integram o salário-de-contribuição, exclusivamente: j) ganhos eventuais e abonos expressamente desvinculados do salário por força de lei" (BRASIL, 1999, p 100).

da Educação, o valor alcançado da meta fixada, os dias de exercício efetivo etc. Por fim, o bônus seria calculado sobre até 20% do somatório da retribuição mensal do servidor.

As legislações que regulamentam o bônus têm por objetivo incitar o envolvimento dos docentes segundo uma lógica gerencialista ou *empresarial* que prioriza a produtividade, o mérito, a competição e, conseqüentemente, uma remuneração maior somente para o profissional que a *merece*. Para Cassettari (2008, p. 08), umas das conseqüências negativas da meritocracia é que “[...] o pagamento por performance incentiva a competição entre professores ou escolas, o que pode minar a cooperação e o trabalho em equipe, indispensáveis para o funcionamento de qualquer instituição educacional”.

A estratégia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao dificultar os critérios, inserir avaliações e indicadores como elementos para gerar o cálculo da bonificação é envolver e *vigiar* o trabalho dos professores, assim como camuflar o arrocho salarial dos docentes. A intenção é que a distribuição dos bônus *amenize* o impacto das perdas salariais e atraia os professores para conquistar seu bônus individualmente. Para Barreto e Leher (2003, p. 41), com essa manobra para ocultar o arrocho,

[...] os salários permaneceram sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação, e somente a fração variável teve alguma recomposição. Assim, por meio de estratégias de avaliação, o controle da disciplina do trabalho pelos governos tornou-se muito mais intenso, e as lutas dos sindicatos tornaram-se mais complexas. Do ponto de vista simbólico, os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria.

Uma alternativa para reduzir o arrocho salarial seria a organização de um plano de carreira atrativo para os profissionais da educação básica, baseado na Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos funcionários da educação básica pública. Os principais destaques dessa Resolução, referentes à questão salarial, são as medidas que poderiam ser utilizadas para estimularem e proporcionarem a progressão funcional e a valorização da carreira dos docentes. Assim, de acordo com o art. 4º é necessário proporcionar aos professores:

- III – remuneração condigna para todos;
- IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da Educação Básica pública e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V – progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
 IX – incentivo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho;
 XI – apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos profissionais da Educação Básica de que cuida a presente Resolução e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais (BRASIL, 2010, p. 02).

Em relação aos planos de carreira dos profissionais da educação básica no Estado de São Paulo, o primeiro plano aprovado foi a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. No artigo 19, as duas formas para progredir na carreira eram “I - pela via acadêmica, considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino” ou “II - pela via não-acadêmica, considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação” (SÃO PAULO, 1997, p. 01). O tempo necessário para os professores atingirem o topo da carreira foi dividido em 5 níveis de 4 e 5 anos de trabalho. Dessa forma, em 18 anos o docente atingia o salário máximo ofertado para o profissional no topo da carreira.

I - para as classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:
 a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
 b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos;
 c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos;
 d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos.
 (SÃO PAULO, 1997, p. 01).

Contudo, a aprovação de um novo plano de carreira a partir da Lei complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011, ampliou ainda mais o tempo mínimo de trabalho para que o docente atingisse o salário do topo da carreira. A diferença entre a Lei complementar nº 836 de 1997 e a Lei de 2011 é que, enquanto a primeira foi dividida em 5 níveis e o topo da carreira era alcançado em 18 anos, a segunda foi dividida em 8 níveis e o tempo mínimo para atingir o topo é de 26 anos. O governo do Estado de São Paulo desenvolveu um plano de carreira para retardar a progressão salarial dos professores. Conforme o artigo 22, os novos níveis de progressão seriam:

I - para as classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:
 a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
 b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos;
 c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos;
 d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos;

- e) do Nível V para o Nível VI - 4 (quatro) anos;
 - f) do Nível VI para o Nível VII - 4 (quatro) anos;
 - g) do Nível VII para o Nível VIII - 4 (quatro) anos;
- (SÃO PAULO, 2011, p. 01).

Quanto à escala de vencimentos, selecionamos da Lei Complementar nº 1.204, de 01 de julho de 2013, apenas aquela destinada para os docentes que lecionavam na educação básica II com a jornada de 40 horas semanais. Destacamos que os aumentos salariais de uma faixa e nível para o outro eram baixos e inexpressivos. Por exemplo, um professor que ingressava na carreira no nível 1 e faixa salarial I, teria o incremento de apenas R\$112,89 ao progredir para a faixa II.

Quadro 9. Valores salariais professor educação básica II - 40 horas semanais

Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.257,84	2.370,73	2.489,27	2.613,73	2.744,42	2.881,64	3.025,72	3.177,00
2	2.494,91	2.619,66	2.750,64	2.888,17	3.032,58	3.184,21	3.343,42	3.510,59
3	2.756,88	2.894,72	3.039,46	3.191,43	3.351,00	3.518,55	3.694,48	3.879,20
4	3.046,35	3.198,67	3.358,60	3.526,53	3.702,86	3.888,00	4.082,40	4.286,52
5	3.366,21	3.534,53	3.711,25	3.896,81	4.091,65	4.296,24	4.511,05	4.736,60
6	3.719,67	3.905,65	4.100,93	4.305,98	4.521,28	4.747,34	4.984,71	5.233,95
7	4.110,23	4.315,74	4.531,53	4.758,11	4.996,01	5.245,81	5.508,10	5.783,51
8	4.541,81	4.768,90	5.007,34	5.257,71	5.520,59	5.796,62	6.086,46	6.390,78

Fonte: São Paulo (2013, p. 01).

De acordo com os planos de carreiras desenvolvidos pelo Estado de São Paulo nos últimos 20 anos, podemos concluir que o arrocho salarial foi uma tendência na rede pública estadual paulista desde a década de 1990. Entretanto, a partir dos anos 2000, houve uma *sofisticação perversa* na formulação das legislações paulistas com o intuito de dificultar o acesso dos professores aos aumentos salariais, uma vez que as divisões em faixas e níveis estenderam o tempo necessário para que o profissional da educação básica obtivesse melhores salários.

A estrutura do plano de carreira *estimula* que os professores da rede estadual persigam a melhoria das suas faixas salariais individualmente. Os docentes tornam-se os únicos *culpados* por seus baixos salários, tendo em vista que o aumento salarial é inerente ao mérito e ao desempenho particular de cada professor.

Outro fenômeno que ocorre no Estado de São e nas demais regiões do Brasil é a falta de equivalência entre o salário dos professores e dos profissionais de outras categorias que também possuem formação acadêmica. Na citação a seguir, Pinto (2009, p. 54) aponta a diferença entre os salários dos professores em relação a outros graduados.

Pelos valores apresentados, percebe-se quão pouco valorizada, do ponto de vista da remuneração, é a carreira dos professores da educação básica. Tomando como referência a remuneração mensal média de um professor de 5ª a 8ª série (R\$1.088), que deve possuir curso superior para exercer a profissão, constata-se que o policial civil (cuja exigência é de formação em nível médio) possui remuneração 50% superior; o economista recebe 3,3 vezes mais; o advogado, 2,6 vezes; o delegado, 5,4 vezes; o médico, 4,4 vezes; e o juiz, o topo da lista, 11,8 vezes. É evidente que o médico ou o juiz, para ingressar na carreira, possui maior número de anos de formação do que o necessário para a atividade docente, mas, evidentemente, nada justifica a distância salarial entre essas profissões.

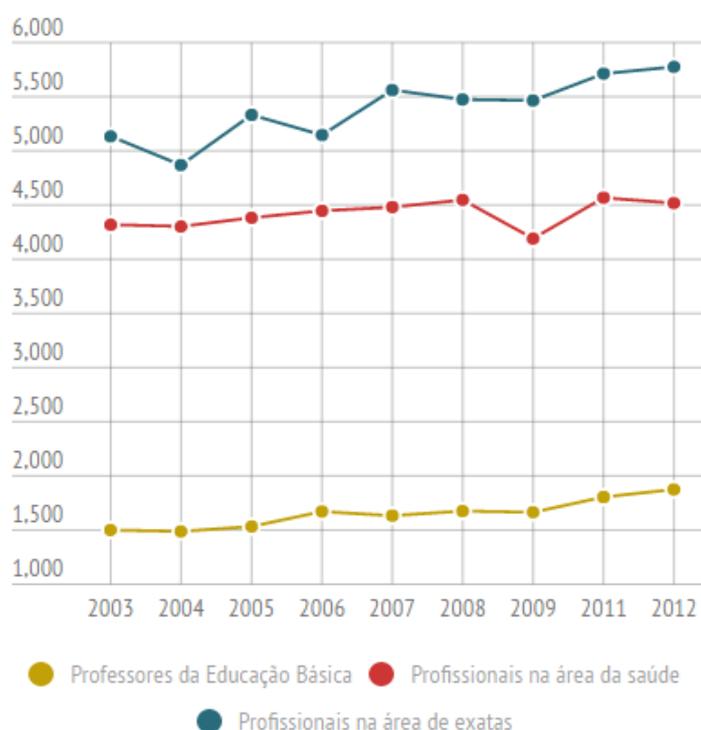
No quadro 10, podemos observar que em 2009 o rendimento mensal médio dos docentes da educação básica era o mais baixo em comparação com os biólogos, farmacêuticos, enfermeiros, arquitetos, jornalistas, dentistas etc. Na figura 7, de 2003 a 2012, o salário dos professores ficou abaixo também dos salários dos profissionais da área de exatas e da área da saúde. Por exemplo, enquanto em 2012 os docentes atingiram a média salarial de R\$1.500,00 mensais, os profissionais da área da saúde alcançaram R\$4.000,00 e da área de exatas R\$5.700,00.

Quadro 10. Rendimento mensal médio em reais - profissões diversas

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: Gatti e Barreto (2009, p. 248).

Figura 7. Salário médio em reais de 2003 a 2012



Fonte: Lira (2014, p. 01)

Para Siniscalco (2006, p. 36) a baixa remuneração dos profissionais do magistério pode ocasionar o afastamento dos jovens interessados em seguir a carreira e, portanto, “[...] ter um impacto importante na composição e na qualidade da força de trabalho no ensino, além de afetar a capacidade dos sistemas educacionais de recrutar indivíduos acima da média e de manter os professores mais qualificados”.

Assim, além do arrocho salarial concreto, reajustes baixos ou inexistentes e crescimento real zero no salário dos professores no Brasil e no Estado de São Paulo, a categoria docente sofre historicamente com salários inferiores a outros trabalhadores que também possuem o ensino superior, provocando o desprestígio e o desinteresse pela carreira docente.

1.4.5. A perda do controle sobre o processo de trabalho

Na seção 1.1, intitulada *As décadas de ouro do trabalho docente*, explanamos de que modo era realizado o trabalho dos professores brasileiros antes do processo de precarização do trabalho docente iniciado no período do regime militar. Os salários eram mais elevados, a jornada de trabalho reduzida e, de acordo com Vieitez e Dal Ri (2011, p. 137), os professores “[...] eram umas das poucas categorias de assalariados que conservava um controle

significativo sobre o *processo de trabalho*, condição completamente atípica depois da introdução do taylorismo nas indústrias no início do sec. XX”.

Divergente da condição de trabalho atual, nos anos de 1950 e 1960, os docentes possuíam autonomia para escolher os materiais, textos ou livros que eram utilizados em sala de aula, bem como os critérios que eram aplicados para as avaliações dos seus alunos. Para Vieitez e Dal Ri (2011, p. 138), a autonomia do trabalho docente no período dos *anos de ouro* representava o papel da educação naquele momento histórico.

[...] num regime de trabalho em que os docentes ainda controlavam uma parte significativa do processo, dependia de que eles aceitassem o papel de *funcionários* do sistema escolar na condição de *intelectuais da ordem social*. Em outras palavras, porque os professores tinham o controle sobre o processo de trabalho e porque a burguesia necessitava de que eles estivessem bem integrados à ordem social, realizando a contento a tarefa que lhe fora designada, esses profissionais foram *contemplados* com uma situação social relativamente privilegiada das classes médias em termos de rendimento e *status* social (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 138).

A partir das décadas de 1970 e 1980 e, em especial, nas décadas de 1990 e 2000, uma série de reformas nas leis que regulamentam a educação básica nacional desencadeou a perda do controle sobre o processo de trabalho do docente. Para a efetivação da perda do controle sobre o processo de trabalho, selecionamos três medidas realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: a elaboração e o controle dos currículos, dos materiais didáticos e das formas de avaliação dos alunos.

A cisão que distingue quem planeja e quem executa as tarefas na produção atingiu os trabalhadores de diversas categorias de profissionais desde a consolidação da ordem capitalista, porém, nesta pesquisa abordamos este fenômeno com referência à categoria docente. A perda do controle sobre o processo de trabalho dos docentes ocorreu por motivos semelhantes a dos trabalhadores de qualquer outro setor produtivo, embora o trabalho na escola não seja igual ao de uma fábrica ou empresa. As principais formas de controle que foram privadas dos professores foram àquelas referentes à organização do processo educativo, ou seja, a elaboração do currículo, a escolha dos livros utilizados em sala de aula e os critérios que determinavam as avaliações dos alunos.

Segundo Braverman (1987), a divisão do trabalho no sistema de produção capitalista é provocada em razão da separação entre a concepção e a execução, isto é, de um lado, um grupo de indivíduos que planeja o processo de trabalho e, do outro, um grupo que o executa. Em relação aos docentes, esta categoria de trabalhadores também lida com a segregação entre

quem decide e quem realiza as atividades na escola. Um grupo seletivo de indivíduos, que compõe um corpo técnico do governo, domina a organização dos programas e de qual forma deve ser executada a gestão e o ensino nas escolas. O outro grupo, formado pelos professores, realiza as atividades na escola e na sala de aula, conforme foi estabelecido pelos órgãos reguladores.

Desse modo, ao analisar em diversos países do mundo o papel dos técnicos como planejadores das políticas educacionais, Contreras (2012, p. 40) destaca que

A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula – ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares.

Para Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p. 72), perder o controle sobre o processo de trabalho desencadeia consequências negativas não apenas para a satisfação pessoal do trabalho realizado pelo docente, mas para a concretização do processo educativo em si, tendo em vista que o professor necessita direcionar suas aulas em consonância com os projetos, indicadores ou programas que *enxugam* qualquer resquício de autonomia desses profissionais. Para os autores,

[...] o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 72).

A crítica de Contreras (2012) e de Costa, Fernandes Neto e Souza (2009), salientando o poder da esfera administrativa em detrimento do controle sobre o processo de trabalho por parte dos docentes, expõe um novo modelo de organização do Estado praticado não apenas no Brasil, mas em diversos países do mundo. A proposta desse novo modelo tem por objetivo a descentralização da operacionalização das políticas, embora um órgão regulador centralizado e composto por um grupo de especialistas seja o responsável por determinar quais serão as medidas a serem implementadas nas escolas.

Assim, os gestores e os docentes das escolas são os responsáveis pela realização dos projetos, avaliações e currículo pré-estabelecido pelos órgãos responsáveis, como o Ministério da Educação ou as Secretarias de Educação dos Estados. O princípio da *gestão empresarial* é prescrever quais serão as políticas desenvolvidas nas escolas, enquanto os professores e gestores tornaram-se os responsáveis pela execução e pelos resultados exigidos. Para Contreras (2012, p. 291), a denominada descentralização¹⁹ e a gestão empresarial são responsáveis por divulgar o “[...] engodo político destas reformas: os professores ampliam sua responsabilidade, mas sem aumentar seu poder, ou seja, sem dispor de mais possibilidades de transformação das circunstâncias nas quais se desenvolve seu trabalho”.

Desse modo, Contreras (2012) ressalta que o aumento da regulamentação prescritiva, como existe atualmente nas unidades escolares, direciona os resultados e o *controle oculto* das atividades realizadas pelos docentes em sala de aula, tendo em vista que as Secretarias da Educação estabelecem quais resultados os professores necessitam atingir. Este novo modelo gerencial, apesar de elucidar que existe uma real autonomia das escolas, para Notário (2007, p. 60) a *autonomia* proporcionada só pode ser da seguinte natureza,

Para a Secretaria de Educação a autonomia das escolas diz respeito, principalmente, à capacidade das escolas buscarem os recursos necessários para o seu funcionamento na iniciativa privada e na própria comunidade escolar [...] Para o novo padrão de gestão da escola pública, a autonomia refere-se à liberdade para captar recursos, procurar parcerias, incentivar o trabalho voluntário das comunidades locais e, ao Estado, cabe o controle e a avaliação do trabalho na escola.

O controle do Estado sobre o processo de trabalho do docente ocorre, principalmente, em três ocasiões: o controle do currículo, dos materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula e dos critérios de avaliação e resultados que devem ser alcançados pelas escolas.

Em relação ao controle dos materiais didáticos, um dos programas mais antigos implementados pelo governo federal, ainda em 1929, foi o programa para a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino sob a coordenação do Instituto Nacional do Livro (INL). Após alterações na nomenclatura e expansão do programa, em 1985,

¹⁹ “Tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. Por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, observa-se relativa padronização nos processos escolares” (OLIVEIRA, 2007, p. 366).

foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em vigência desde então. Atualmente, o programa oferece a distribuição gratuita de livros para todos os alunos da rede pública, com exceção dos alunos da educação infantil.

Apesar de reconhecermos a necessidade da distribuição gratuita de livros didáticos para todos os estudantes das escolas públicas, um dos maiores problemas do PNLD é a limitação dos materiais disponibilizados para os professores utilizarem em sala de aula. Para a escolha dos livros, que são indicados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), o primeiro passo é enviar um guia para os professores escolherem entre os títulos disponíveis. Em seguida, a escola seleciona duas obras para cada disciplina e, se não for possível enviar a primeira opção, será enviada a segunda obra selecionada. Portanto, além de indicar um número limitado de livros para serem utilizados na sala de aula, os docentes estão sujeitos, ainda, não receberem o primeiro título selecionado.

Na rede pública do Estado de São Paulo, além dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD foi implementado, a partir de 2007, o Projeto *São Paulo faz Escola*, um programa que determinou o currículo e os manuais que deveriam ser utilizados pelos docentes na sala de aula. Com esse programa, todas as escolas estaduais paulistas deveriam utilizar o mesmo plano de aula e material didático com a finalidade de estabelecer um currículo unificado e facilitar a avaliação de todo o sistema de ensino. Assim, o projeto é composto por três materiais: o caderno do gestor, do professor e dos alunos.

Para Contreras (2012, p. 40-41), o controle do currículo e dos materiais didáticos são duas evidências da perda de autonomia dos docentes.

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo o tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc.

Afora o controle do currículo e dos manuais didáticos, as avaliações de larga escala são atualmente uma das formas mais sofisticadas de controle das escolas por parte das Secretarias de Educação dos Estados e do governo federal. Em relação ao governo federal, as avaliações da educação básica mais importantes são aquelas que compõem o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): a Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC); a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O SAEB é uma avaliação de larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que aplica testes para todos os alunos do 3º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, tendo como finalidade avaliar os conhecimentos de matemática e português.

Apesar de ter sido criado em 1990, o SAEB passou por diversas alterações, sendo a última delas com a Portaria Ministerial nº 482, de 07 de junho de 2013, que integrou três formas de avaliação para a composição do sistema: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Enquanto a primeira avaliação analisa o desempenho de um grupo amostral de alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas e privadas, a segunda e terceira avaliam todos os alunos do 3º, 5º e 9º ano das escolas da rede pública em todos os municípios brasileiros.

Um dos motivos das avaliações em larga escala, além do monitoramento dos resultados propiciados pelas escolas é direcionar os recursos técnicos e financeiros, assim como o estabelecimento de metas e a implementação de ações para a *melhoria da qualidade do ensino*, conforme o modelo determinado pelo Ministério da Educação e o INEP. Dessa forma, desde 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que tinha por objetivo avaliar e fixar as novas metas para a melhoria do ensino nas escolas. Para calcular o IDEB são utilizadas duas variáveis: a taxa de aprovação dos alunos e a média das avaliações aplicadas pelo INEP.

No Estado de São Paulo, além das avaliações específicas do governo federal para aferir a educação básica, foram desenvolvidas avaliações e índices para monitorar as escolas paulistas. Uma delas é a Avaliação de Aprendizagem em Processo, em que os alunos matriculados no 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio realizam provas de português e matemática.

Outra avaliação adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em vigor desde a Resolução SE n.º 27, de 29 de março de 1996. O SARESP avalia os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, por meio de provas de português, redação e matemática, com alternância de avaliações de geografia, história,

biologia, física e química para os alunos do 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Quanto à utilização de indicadores, a partir da Resolução SE nº 74, de 06 de novembro de 2008, foi criado o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) a fim de avaliar as escolas da rede pública paulista. De acordo com a Resolução o objetivo do PQE e o do IDESP, conforme o artigo 1º é “I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio; II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar [...] III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade” (SÃO PAULO, 2008, p. 01).

Para elaborar o IDESP, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabeleceu dois critérios: o desempenho escolar medido pelos resultados alcançados no SARESP e “II- o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2008, p. 01). De acordo com o artigo 3º da Resolução SE 74, a função do IDESP é subsidiar o cálculo das metas que devem ser fixadas para cada unidade escolar e “II - o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores” (SÃO PAULO, 2008, p. 01).

Desse modo, as metas são fixadas individualmente para cada unidade escolar, em cada etapa da escolarização do ensino fundamental, nas 4ª e 8ª séries e no 3º ano do ensino médio. Se a escola alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, os profissionais da educação conquistarão o pagamento do bônus por desempenho, que será proporcional ao resultado atingido, à frequência do servidor e ao índice socioeconômico da escola.

Portanto, a perda do controle sobre o processo de trabalho envolve os docentes numa rede de monitoramento, índices e metas que cerceia a possibilidade de criação e intervenção nas aulas de acordo as necessidades individuais dos alunos. Sobre essa dificuldade, para o professor 1 (2015) da E.E. Maria Cecília “A intenção é que a gente perca a autonomia. Eu acho que todo material apostilado num ambiente heterogêneo como é o de escola pública é uma camisa de força, a gente se sente engessado e a ideia é que a gente seja técnico, reprodutivista”. O professor 7 (2015) da ETEC de Marília também corroborou a perda da autonomia dos docentes, afirmando que

Com certeza. Eu acho que ficou muito, a nossa aula ficou muito baseado em avaliações, a cumprir meta, atingir um alto índice no SARESP, no ENEM, eu acho que é o necessário, a gente precisa ter uma avaliação para saber

como está a qualidade, como está a bagagem dos alunos, mas assim, eu acho que está tendo uma cobrança muito grande.

A perda de autonomia dos docentes é crucial para atender as exigências solicitadas pelo Ministério da Educação e as Secretarias da Educação dos Estados, isto é, a adoção dos currículos, materiais didáticos e avaliações. Para Santos (2012, p. 32), neste novo contexto em que há uma *vigilância* do processo educativo nas escolas públicas brasileiras,

Os processos pedagógicos padronizados e avaliação reduzida a medidas de resultados definidos externamente (que materializa o controle heterônomo sobre a relação ensino-aprendizagem) impedem que a escola desenvolva seu projeto político-pedagógico com autonomia e compromisso político transformador. Representam o controle ideológico da escola e do trabalho do professor. Não comportam divergentes leituras do mundo. A única permitida é a que eleva os índices de desempenho da escola, aquela imposta por que ‘entende de produtividade’.

Finalmente, na sexta e última categoria que constitui a precarização do trabalho docente no Brasil, abordamos de que forma o envolvimento dos professores em concordância com a nova gestão *empresarial* das escolas, provocou o aguçamento da alienação destes profissionais segundo os interesses da lógica precarizadora.

1.4.6. O aguçamento da alienação dos docentes

Para compreendermos o que é o aguçamento da alienação dos docentes é necessário retomarmos a discussão sobre o que é a alienação. Segundo Mészáros (2006, p. 20) o conceito de alienação em Marx tem 4 aspectos principais “[...] a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu ser genérico (de seu ser como membro de espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens)”.

Entendemos que a alienação é a cisão, a separação entre o homem e o controle da sua atividade vital: o trabalho. A alienação na ordem capitalista é necessária à manutenção do sistema, em razão da imprescindível segregação entre o trabalhador e o controle da sua atividade produtiva, tendo em vista que os trabalhadores não detêm os meios de produção, o controle sobre o processo de trabalho e a finalidade da produção.

Em relação ao docente, apesar do seu trabalho não corresponder com os afazeres de um operário de fábrica, a alienação também faz parte da sua atividade em sala de aula. Nesse caso, a alienação do trabalho dos professores ocorre em função das três seguintes formas de cisão: (1) os docentes não são responsáveis pela escolha do currículo e dos materiais didáticos

utilizados em sala de aula, uma vez que os livros disponibilizados pelo PNLD são pré-selecionados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e no Estado de São Paulo, especificamente, os idealizadores do Projeto *São Paulo faz Escola* definem previamente os temas dos cadernos dos alunos e professores; (2) os docentes não participam da definição do tempo letivo da aula e o número de aulas destinadas para cada turma; e (3) os professores não estabelecem os critérios e o modelo de avaliação dos seus alunos, tendo em vista que o governo federal e as Secretarias da Educação são as responsáveis por realizarem essa tarefa.

Desse modo, a alienação provoca o seguinte efeito no trabalho dos docentes:

[...] o professor não pode ensinar o que quiser, como quiser, na ordem que achar ser mais indicada para cada nível e modalidade de ensino, aplicando a avaliação do rendimento dos alunos da maneira que achar mais conveniente segundo seus conhecimentos técnicos, mas ensinar de acordo com imposições de políticas públicas para a educação que contrariam a própria natureza da atividade de ensino, qual seja, proporcionar o desenvolvimento humano das novas gerações (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 75).

O aguçamento da alienação, isto é, a intensificação da alienação do trabalho docente é um fenômeno provocado pelo envolvimento dos professores em consonância com os ditames da nova lógica da gestão *empresarial*, de forma que “[...] cada vez mais ele se sujeita para obter os proventos necessários à satisfação das suas necessidades imediatas” (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 76). O aguçamento ocorre em decorrência da adaptação dos professores, e dos demais profissionais da educação, ao novo modelo de gestão implementado nas escolas, apesar das diversas manifestações realizadas pelos docentes de repúdio às reformas educacionais ocorridas nos últimos 20 anos.

A nova forma de organização gerencialista da educação, além de controlar todos os processos que determinam o trabalho dos docentes, controla, ainda, todas as propostas de metas que estes profissionais necessitam alcançar nas escolas. Portanto, de acordo com Del Pino, Vieira e Hypolito (2009, p. 120) os professores são vigiados periodicamente pelo controle burocrático do Estado, de modo que o seu *envolvimento* com a nova lógica perversa de monitoramento dos resultados acontece *quase inconscientemente*.

Com tal modelo de gerência, os professores vão produzindo informações e se convertem em objeto de informação. Isso permite que os agentes escolares possam quantificar seus desempenhos profissionais e a satisfação dos clientes (os alunos, seus pais, a própria comunidade). O docente vê sua prática cercada por instrumentos de mediação, convencido da grande ajuda que eles oferecem para a melhoria da qualidade de seu trabalho. Dessa forma

o professor constitui-se em *gerente de si mesmo*, em uma pessoa capaz de dominar a tecnologia de ensino, combinar aspectos produtivos com posições humanistas e, centralmente, administrar o conhecimento de seus alunos.

Uma das formas de envolvimento dos professores, conforme a lógica centralizadora do Estado foi o consentimento ou adesão aos materiais didáticos disponibilizados. Para Torres (2007, p. 156) os docentes estão apáticos para contestarem a qualidade dos manuais oferecidos pelo governo federal e estadual, uma vez que eles são os únicos financeiramente acessíveis para os estudantes e, por motivo da rotina fatigante dos professores, que não possuem tempo para ampliar seus estudos e introduzir novos materiais nas aulas. Assim, segundo a autora

[...] a ideia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e benvindo por ele) homogeneíza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento (TORRES, 2007, p. 156).

Outra forma de engajamento mais *sofisticada* e perversa é a relação de *troca de favores* entre os professores e o corpo técnico que define as metas para as escolas. Conforme abordado na seção anterior, atualmente, todas as escolas da rede pública paulista participam do monitoramento realizado pela Secretaria da Educação do Estado que desenvolve as avaliações, os indicadores e as metas para cada instituição. Contudo, o interesse em alcançar as metas e os melhores índices nas avaliações é de ambas as partes: técnicos e professores/gestores.

De um lado, o corpo técnico que acompanha o resultado de cada escola tem por objetivo que ela obtenha a nota mais próxima do valor pré-estabelecido pela meta, incitando a disputa entre as unidades escolares e os municípios. Um dos interesses dos técnicos é justamente apresentar o êxito do seu programa político, divulgando os bons resultados proporcionados pela Secretaria da Educação nas diversas avaliações, alcançando o topo dos *rankings* entre as melhores escolas do país.

Do outro lado, os gestores e docentes das escolas também almejam conquistar as melhores classificações, focando as bonificações ou gratificações que são distribuídas pela Secretaria da Educação conforme o desempenho de cada instituição, como é o caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nas entrevistas realizadas nas escolas da

cidade de Marília, os professores afirmaram que são contra e repudiam a bonificação vinculada aos resultados das avaliações. Entretanto, confirmaram o engajamento para alcançar as metas estabelecidas, afinal, o bônus é uma importante fonte de complementação da remuneração do docente. De acordo com o depoimento do professor 7 (2015) da ETEC Antônio Devisate,

Existe uma expectativa para receber sempre o bônus, eu digo assim em roda de conversas. Ai, será que vai sair o bônus, será que a escola vai atingir o índice ou não? Eu particularmente, na minha pessoa sou totalmente contra essa ideia de bonificação. Eu acho assim, que essa bonificação teria que ser, ao invés de ter bonificação, teria que ser... um aumento real dos salários para todos os professores e não em torno de bônus. Existe sim uma expectativa, existe todo um... a equipe gestora faz todo um trabalho, para melhorar os índices, isso gera uma expectativa nos funcionários, nos professores, mas eu acredito que isso não é saudável para uma escola.

Na E.E. Maria Cecília, o professor 2 (2015) cita a expectativa dos profissionais da instituição com o pagamento da bonificação e o envolvimento dos docentes para atingir as metas, afirmando que uma das táticas dos professores é treinar os alunos para a realização das avaliações, de forma que “[...] a gente acaba de certo modo trabalhando moldes de prova e tudo isso, porque não tem como não se preocupar, porque é o... porque é o que a gente vai ter de recompensa de algum jeito”. Para o professor 8 (2015), a bonificação é uma medida perniciosa e provoca a concorrência entre os docentes e as escolas,

Você tem na escola quem dá aula no ensino médio ganha 4, 5 mil de bônus e o outro que dá no fundamental não ganha nada de bônus. Quer dizer, fica uma escola dividida por causa disso entendeu, então é um negócio meio trágico, isso tem que acabar rapidamente, esse sistema de meritocracia do PSDB, ele é totalmente errado entendeu, completamente errado. Não pode acontecer mais isso.

Antes da Secretaria da Educação de São Paulo desenvolver seus critérios e criar uma política para a distribuição de bônus e gratificações nas unidades escolares, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 já admitia o uso de incentivos à valorização dos professores associados ao seu desempenho.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (BRASIL, 1996, p. 48).

Quatorze anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010, do Ministério da Educação, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica, reforçou em seu artigo 4º, a “V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional” (BRASIL, 2010, p. 02), vinculando a possibilidade de progressão salarial ao desempenho profissional do docente.

No Estado de São Paulo, especificamente, as legislações que regulamentam a distribuição das bonificações foram modificadas três vezes nos últimos 16 anos. Desde a criação da Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000, que instituiu a bonificação por mérito, destacamos o Decreto nº 46.167, de 9 de outubro de 2001, que regulamentou o bônus mérito e estabeleceu a assiduidade do professores como um dos critérios para adquirir o bônus, e a Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que instituiu a bonificação por resultados e divulga anualmente as normas para realizar o cálculo dos bônus, a partir do Índice de Cumprimento de Metas (ICM) pré-fixado para as escolas.

Além das avaliações associadas ao desempenho coletivo das escolas outra forma de avaliação, de caráter individual, é aquela que regulamenta a evolução funcional dos docentes. As duas avaliações mais recentes desenvolvidas pelo governo estadual paulista foram a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que instituiu a promoção dos integrantes dos quadros do magistério e a Lei complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011.

Em relação à última lei, ela admitiu a evolução dos docentes de uma faixa salarial para a outra por meio da realização da Prova de Valorização pelo Mérito, cuja bibliografia é indicada pela Secretaria da Educação. Porém, para realizar a avaliação composta por 60 questões e, hipoteticamente, progredir de uma faixa salarial para a outra, é preciso que o professor tenha cumprido o intervalo mínimo de três anos no exercício do cargo, atuado em uma mesma escola há pelo menos 876 dias e somar, no mínimo, 1.728 pontos de assiduidade.

Em 2008, com a divulgação da Resolução SE nº 74, de 06 de novembro de 2008, foram criados o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), sendo este último, de acordo com o artigo 3º, “II - o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores” (SÃO PAULO, 2008, p. 01).

Desse modo, corroboramos a função das avaliações para o aguçamento da alienação do docente, uma vez que muitos professores são *seduzidos* pela lógica *perversa e competitiva* das avaliações, abdicando para um segundo plano o real aprendizado dos alunos. Afinal, se

um estudante obtiver notas baixas nas provas raramente ele será punido, tendo em vista que no artigo 2º da Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008, um dos critérios para calcular o IDESP é “II- o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2008, p. 01).

Assim, Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 93) destacam os possíveis malefícios para o trabalho pedagógico desencadeado pela obsessiva competitividade entre as escolas em função das avaliações.

Conforme se estabelece a necessidade de focalizar o desempenho, percebe-se que o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, flexíveis, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que se instaura uma percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não tem importância para a avaliação do trabalho.

Portanto, o aguçamento da alienação do docente além de intensificar o *auto-envolvimento* dos professores, segundo a norma de um modelo de gestão *controlador e punitivo* provoca, ainda, a angústia destes profissionais que necessitam disputar com os professores de outras escolas as melhores classificações nos *rankings* e, conseqüentemente, maiores bonificações.

Portanto, são inevitáveis as conseqüências negativas da lógica competitiva para os docentes, tendo em vista que as formas de organização do trabalho no interior da escola “[...] apontam cada vez mais para o professor como um prestador de serviços, diminuindo as chances de realização do objetivo desejado com o trabalho educativo, qual seja o saber, a reprodução e produção do conhecimento científico” (MONFREDINI, 2008, p. 144), afetando o processo educativo de ensino e aprendizagem dos jovens e crianças, em especial da classe trabalhadora, que estudam majoritariamente nas escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO II – A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM PORTUGAL

No segundo capítulo deste trabalho dividimos a exposição do texto em quatro itens: a Revolução dos Cravos e a categoria docente; a reforma da educação nos anos de 1980 e o início da precarização do trabalho docente; as políticas neoliberais e o processo de precarização do trabalho em Portugal e, para finalizar, as reformas educacionais e as tendências internacionais da década de 1990.

No item 1, abordamos como eram as condições de trabalho da categoria docente antes e durante o regime militar de Antônio Salazar, isto é, o Estado Novo. Em seguida, destacamos as conquistas trabalhistas, salariais e sociais dos professores portugueses no período posterior à Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974.

No item 2, selecionamos as principais reformas realizadas pelo governo lusitano na década de 1980, que deram início ao enfraquecimento das políticas revolucionárias e encaminharam a adesão de Portugal aos princípios da Comunidade Econômica Europeia. As reformas políticas e econômicas realizadas nesse período atingiram, inclusive, a área da educação, retomando o processo de precarização entre os docentes lusitanos.

No terceiro item, destacamos as principais reformas nas legislações trabalhistas realizadas em Portugal nas décadas de 1990 e 2000 e as medidas de cunho neoliberal que realizaram, por exemplo, a privatização da maioria das empresas estatais do país e os acordos milionários com a Troika para a recuperação da economia.

No item 4, apontamos o discurso ideológico predominante e as reformas educacionais que contribuíram para a precarização do trabalho docente em Portugal, a partir da década de 1990. Para isso, selecionamos as principais leis e decretos desenvolvidos pelo Ministério da Educação nos últimos 26 anos. As categorias utilizadas nessa análise foram: a flexibilização do trabalho; intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho e o *aguçamento* da alienação.

2.1. A Revolução dos Cravos e a categoria docente

Ao longo do período militar em Portugal, de 1926 a 1974, duas características marcaram a trajetória da categoria docente no país, a imagem do professor como uma figura autoritária, considerado pelo Estado como um representante da ideologia nacionalista, e a degradação do estatuto da carreira docente (NÓVOA, 1997). Para Rabelo (2010, p. 61), a

degradação salarial, científica e do estatuto da carreira no período do Estado Novo era visível quando comparada com o *status* da categoria docente nas décadas anteriores, tendo em vista que “[...] nos anos de 1920, os professores de instrução primária atingem um estatuto econômico como nunca tinham possuído (e que só voltarão a deter meio século mais tarde)”.

Do fim da Primeira Guerra Mundial até o início da ditadura salazarista, o segmento docente esteve satisfeito com a sua remuneração, que em razão do “[...] aumento salarial dos docentes (de 1920 a 1925, o professor chegou a ganhar mais que um terceiro oficial da burocracia estatal)” (RABELO, 2010, p. 61). A justificativa para os baixos salários dos professores no decorrer da ditadura de Antônio de Oliveira Salazar foi debitada à responsabilidade da função missionária desses profissionais, em virtude dos fortes valores religiosos no país fundamentado na trindade Deus, Pátria e Família.

Além da redução dos salários, outros dois fenômenos constituíram o trabalho precário dos professores. O primeiro foi a intensificação do trabalho, haja vista que muitos tiveram que aumentar a sua jornada de trabalho para obter uma remuneração maior e, o segundo, a flexibilização do trabalho, pois os docentes deveriam cumprir trabalhos extras após o fim do período letivo. Em relação às condições de trabalho e salariais dos professores,

[...] na época de Salazar, ganhava como as ‘mais baixas ocupações’, como contínuo ou datilógrafo. Além disso, anteriormente, os professores trabalhavam três horas e meia por dia na escola e muitos professores recebiam remuneração extraordinária para dar aulas também de tarde, quando tinham mais alunos; outros, por terem necessidade de complementar a renda, davam lições particulares ou exerciam tarefas administrativas. Mas, com o Estado Novo, os professores passaram a ter que trabalhar a tarde, quando tinham mais alunos, sem receber nada a mais; não poderiam ter outro emprego e, depois, ainda foram obrigados a exercer gratuitamente funções de juiz de paz e secretário da junta de freguesia (RABELO, 2010, p. 62).

Outra característica do trabalho precário no período do Estado Novo foi a flexibilização das formas de contratação dos professores. Sobre o número dos docentes em caráter temporário “Entre 1940 e 1966/67, nos ensinos liceal e técnico, a percentagem de pessoal docente não efectivo e auxiliar subiu de 28,2 para 62,0 no ensino liceal e de 45,7 para 81,0 no ensino técnico” (TEODORO, 1990, p. 16-17), enquanto com formação precária “Em 1966/67, a percentagem de docentes sem habilitação profissional completa, nos ramos liceal e técnico, era de 81,1” (TEODORO, 1990, p. 16-17). Uma das consequências das contratações flexíveis foi a ausência de garantia dos direitos trabalhistas para os professores. Assim, com as contratações em caráter precário, os docentes

[...] eram pagos durante apenas dez meses do ano, não tinham vencimento durante o período de férias, não tinham garantia de colocação no ano escolar imediato, não tinham direitos a segurança social, a pensões ou à progressão na carreira, estavam sujeitos a despedimentos sem justa causa (STOER, 2008, p. 54).

Em 1968, o presidente Antônio Salazar afastou-se do poder, o qual foi assumido por Marcello Caetano, estendendo o regime do Estado Novo até o ano de 1974. Em 1970, o Ministério da Educação foi conduzido por Veiga Simão, que realizou uma reforma na educação portuguesa, a qual ficou conhecida pelo nome do ministro. Na década de 1970, Portugal era um dos países europeus com índices mais baixos de escolarização, sendo necessária uma reforma da educação, em razão da intervenção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que difundia a ideologia da valorização do capital humano e a justiça social.

A Reforma Veiga Simão, realizada entre 1970 e 1973, teve como pilar a *democratização do ensino*, pela via da expansão da escolaridade, baseada no discurso liberal meritocrático que mantinha uma dicotomia no ensino: “[...] o liceu destina-se à burguesia e à nova pequena-burguesia em expansão; e a escola técnica e comercial aos filhos da classe operária” (GOMES, 1999, p. 136).

Com o Decreto-Lei n.º 5, de 25 de julho de 1973, a Reforma Veiga Simão realizou a institucionalização do ensino pré-escolar; a expansão da escolaridade obrigatória, passando de 6 para 8 anos; a alteração da idade para o ingresso na educação básica de 7 para 6 anos; a expansão do ensino secundário complementar, ampliando 1 ano de duração do curso; a preparação profissional e a construção de escolas e universidades.

Uma das consequências dessa reforma foi a ampliação do ingresso de jovens e crianças nas escolas lusitanas e, conseqüentemente, a expansão da contratação dos docentes, “Este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenômenos de desprofissionalização do professorado” (NÓVOA, 1997, p. 20). De acordo com este autor, enquanto na década de 1970 existiam 6 mil professores no ensino oficial, na década de 1990, o número de docentes ultrapassava os 70 mil.

A ampliação no número de professores expandiu também as contratações temporárias, de forma que “No ano lectivo de 1972-1973, na véspera da Revolução, apenas 13% dos professores do então ensino preparatório do ensino secundário (5.º e 6.º anos) eram efectivos” (TEODORO, 2006, p. 37).

Realizada numa fase de decadência do Estado Novo, a Reforma Veiga Simão simbolizava o esgotamento do regime e a necessidade da retomada de um discurso populista, nacionalista e desenvolvimentista visando “[...] *a*) na preparação de novos quadros, de técnicos qualificados; *b*) na transmissão dos «valores colectivos» inerente a este processo (como foi claramente dito pelo então secretário de Estado da Indústria, Rogério Martins)” (STOER, 1983, p. 812).

Porém, com a Revolução dos Cravos em 25 de abril de 1974, a educação portuguesa adquiriu traços democráticos e socialistas inspirados nos princípios revolucionários. Os dois pilares da reforma educacional nas instituições e universidades de Portugal foram a democratização das escolas públicas e a gestão democrática, por meio da democracia direta. O novo modelo de autogestão administrativo das escolas determinou,

[...] o estabelecimento de expressão e de associação livre das escolas, a realização de assembleias escolares governadas por regras democráticas, a formação de sociedades estudantis e de sindicatos autónomos de professores nas várias zonas do País, a desfascização dos programas escolares, a actualização da Reforma Veiga Simão para a expansão geral do sistema escolar, a institucionalização da pedagogia humanista nas escolas e unificação do ensino secundário (BENAVENTE, 1993, p. 92).

A reforma oficial da gestão educacional portuguesa teve início a partir do Decreto-Lei n.º 221, de 27 de maio de 1974, que aprovou com urgência a criação de comissões e órgãos democraticamente eleitos para administrar as unidades escolares. Ao invés dos diretores das escolas e universidades serem indicados pelo Ministério da Educação, a partir de 1974, a gestão democrática foi concretizada “[...] pelas assembleias das escolas, pelos plenários de professores e pelos órgãos colegiais de gestão eleitos em cada escola, segundo regras e com composições bastante diferenciadas” (LIMA, 2009, p. 228-229).

Em relação à categoria docente, o período pós-revolucionário foi fundamental para as conquistas trabalhistas, entre elas, o direito às férias remuneradas para todos os professores, a liberdade associativa e sindical e a recomposição salarial referente às décadas do governo do Estado Novo, que depreciou o salário do professor. Outra conquista foi a valorização do estatuto social do docente. De acordo com Benavente (1993, p. 92),

No campo profissional os professores conseguem, então, melhorar a sua situação, sob diversos aspectos. No plano retributivo da função procedeu-se a reajustamentos salariais significativos, as correcções na contagem do tempo de serviço prestado, ao alargamento dos quadros de colocação, à atribuição de benefícios sociais vários. No plano das competências

profissionais adquiriu-se maior autonomia pedagógica e administrativa, principalmente através da gestão democrática dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Rabelo (2010, p. 63), o aumento salarial no período pós-revolucionário permitiu que os professores aproximassem os valores da sua remuneração com os salários dos trabalhadores de outras categorias, desse modo, o salário dos docentes “[...] passa a se situar entre tenentes e capitães, bem próximo de engenheiros, arquitetos ou juristas de terceira classe, além disso, a diferença entre salários de professor do ensino primário e secundário é reduzida”.

Os anos de 1970 foram marcados pela melhoria das condições de trabalho dos professores, a luta pela extinção da discriminação sexual das mulheres, a participação direta em plenárias nas escolas e um grau de sindicalização superior a dos países europeus (BENAVENTE, 1993). Contudo, na década seguinte, Portugal ingressou na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, realizando pactos e reformas das legislações lusitanas, inclusive, da área da educação, que frearam o avanço das conquistas revolucionárias de 25 de Abril.

2.2. A reforma da educação nos anos de 1980 e a precarização do trabalho docente

Nos anos de 1980, a gestão democrática da educação portuguesa passou por uma segunda fase de reforma. Nessa nova etapa, a gestão democrática foi normatizada, burocratizando o sistema, e institucionalizou os mecanismos de controle democrático, segregando os docentes de quem realmente tomava as decisões nas escolas (NÓVOA, 1995).

Para Lima (2009, p. 229), a nova morfologia organizacional das escolas portuguesas tinha por objetivo a “[...] tentativa de substituição da democracia directa pela democracia representativa e de redução da centralidade das assembleias gerais e dos plenários no funcionamento ordinário das escolas”. A finalidade dessa medida era reforçar os elementos da gestão representativa, por meio da participação formal e organizada dos professores, que permitisse o retorno do poder administrativo das escolas para o centro político tradicional, isto é, o Ministério da Educação.

A concretização dessa substituição ocorreu, em princípio, a partir da criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986. De acordo com Lima (2009, p. 234), na segunda metade da década de 1980, a gestão democrática portuguesa “[...] revelou-se muita gestão para pouca democracia e para pouca, ou mesmo nula, autonomia,

mesmo não ignorando os seus contributos para a democratização das escolas em termos de colegialidade e participação, embora predominantemente insulares”.

A mudança na essência do conceito e na prática da gestão democrática foi um dos primeiros elementos que o Ministério da Educação alterou em razão da necessidade de adaptar a administração do Estado lusitano, em sincronia com as tendências educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Assim, conforme Lima e Janela (2002, p. 36),

[...] no período por 25 de Abril, mas se iniciava a *normatização* constitucional já a influência de factores externos, se fazia sentir através da intervenção do Banco Mundial no financiamento do sistema educativo. Alguns anos depois a OCDE produziu um importante relatório sobre Portugal que viria a servir de suporte para algumas medidas *vocacionalistas*, as quais acabariam por ser tornar, segundo alguns autores, das mais expressivas desta reforma educativa.

As principais reformas concretizadas na área da educação, nos anos de 1980, foram a criação do 12º ano do ensino secundário, em 1980, os cursos técnico-profissionais, em 1983, a criação do Conselho Nacional de Educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a desconcentração do sistema educativo, em 1986.

Essas reformas correspondiam com as novas exigências económicas e administrativas implementadas pelo governo português ao ingressar na Comunidade Económica Europeia (CEE), no ano de 1986. O alinhamento das políticas tinha por objetivo “O estreitamento das relações explícitas entre o sistema produtivo e o sistema educativo e a consequente interferência crescente das instituições «exteriores»” (CORREIA; STOLEROFF; STOER, 2012, p. 169).

No final da década de 1980 o governo fortaleceu o discurso de necessidade da modernização das políticas lusitanas, face ao atraso educacional em Portugal, fundamentado na ideologia da modernização orientada pelos Estados-membros da OCDE e da CEE, que associavam o conceito de educação com os conceitos do mundo do trabalho e da economia (TEODORO; ANÍBAL, 2008). Para Lima e Janela (2002, p. 08), as reformas educacionais portuguesas nesse período,

Acompanhando de perto os calendários, as agendas propostas e os discursos justificativos de uma boa parte das reformas da educação pública que ocorreram nos países centrais a partir do início da década de 80, podemos concluir que as políticas educativas em Portugal (especialmente na sequência da integração europeia), provavelmente muito mais do que em qualquer

época passada, tem vindo a ser propostas, discutidas e promulgadas num novo contexto marcado pela produção de ideologias aparentemente universais, ainda que muitas vezes sejam apenas particularismos reproduzidos à escala mundial, isto é, *localismos globalizados*.

Para a categoria docente, a nova conceituação da gestão democrática e as reformas das políticas educacionais provocaram a retomada da precarização do trabalho docente, de forma que, para Nóvoa (1995, p. 175) “[...] processa-se nas escolas o esvaziamento do campo de decisão dos conselhos pedagógicos e directivos” e, em relação às condições de trabalho dos professores, “[...] agravam-se as situações de trabalho, crescem as limitações quanto às condições de autoformação e de actualização ao dispor dos docentes, e assiste-se à degradação acentuada do seu estatuto económico e social”.

No Relatório realizado pelo Ministério da Educação, em 1988, após a concretização de 1.500 entrevistas com profissionais da educação de todo país sobre a situação dos professores em Portugal, muitos docentes portugueses afirmaram que desejavam abandonar a carreira, sendo 29,2% entre os efetivos, 48,5% entre os temporários e 29,1% entre os docentes que possuíam mais de 10 anos de serviço (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 1988).

Outros fatores que contribuíram para o desejo dos professores de abandonar a profissão foram o aumento no número de alunos por turma, a dimensão da escola, a distância para o deslocamento entre a casa e a escola e, por fim, se fosse necessário mudar para outra localidade distante dos seus familiares. Em relação ao sexo e a etapa do ensino dos docentes,

O desejo de abandono da profissão é maior nos professores do sexo masculino (46,8%) do que no feminino (30,8%) e diminui com a idade, sendo máximo até os mais jovens, entre os 25 anos de idade (41,3%), e mínimo entre os mais velhos, com mais de 56 anos (16,3%). É também, maior nos professores do ensino preparatório, unificado e secundário (42 a 45%) e menor nos do pré-escolar e primário (19 a 23%) (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 1988, p. 1225).

Portanto, a década de 1980, diferente da década de 1970, que ampliou a participação dos docentes na gestão, aumentou os salários e melhorou as condições de trabalho dos professores, foi marcada pelo afastamento dos docentes das principais decisões sobre a educação em Portugal e, principalmente, pela contribuição para a extensão do trabalho precário, pois a “[...] expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites também contribuíram para os movimentos de desprofissionalização” (NÓVOA, 1995, p. 21).

Embora na década de 1980 iniciasse a adaptação das legislações portuguesas em concordância com os temas e as tendências vigentes na Europa, somente na década de 1990 foi consolidado o processo de inserção de Portugal na lógica neoliberal e gerencialista do Estado.

2.3. As políticas neoliberais em Portugal

A ditadura militar teve início em Portugal em 1926. No ano de 1932, Antônio de Oliveira Salazar foi nomeado como o Primeiro-ministro do governo lusitano e, em 1933, criou uma nova Constituição que deu início ao regime do Estado Novo. O período de Salazar no poder durou 36 anos e, após a sua saída em 1968, Marcello Caetano assumiu o governo, estendendo a ditadura no país até a Revolução dos Cravos.

Após a Revolução de 25 de abril de 1974, a primeira eleição universal no país, em 1975, e a promulgação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, um novo perfil de Estado foi aspirado pelos portugueses, isto é, um Estado de cunho *Socialista*. O anseio por um Estado *Socialista* era um contrapeso ao modelo de Estado implementado por Salazar, cujas medidas correspondiam com as políticas de um governo neoliberal. De acordo com Baklanoff (1996, p. 928), nos anos de 1960, por exemplo, o governo salazarista proporcionou a abertura do capital privado para investimentos no país em diversos setores.

Os últimos anos da era de Salazar assistiram à criação de importantes *ventures* organizadas por iniciativa privada, entre as quais uma siderurgia integrada, um moderno complexo de estaleiros e construção naval, linhas de montagem de automóveis, refinarias de petróleo, complexos petroquímicos, fábricas de papel e polpa de papel e indústrias electrónicas. Como observou o economista V. Xavier Pintado (1973, 7), por trás da fachada de um Salazar idoso, Portugal sofreu mudanças profundas e duradouras nos anos 60.

Na década de 1970, a luta por um governo *socialista* cerceou o avanço dos acordos que permitiam novas privatizações e a flexibilização das leis trabalhistas, haja vista que na Constituição de 1976, “[...] de orientação comunista, conferiu ao Estado o papel de transformar o país numa «sociedade sem classes» e consagrou as nacionalizações de 1975-1976 como conquistas irreversíveis da classe operária” (BAKLANOFF, 1996, p. 925).

A nacionalização de diversas empresas e setores, nos anos de 1975²⁰ e 1976²¹, e a conquista de uma política que proibia a participação da iniciativa privada em setores estratégicos da economia foram concretizadas com a Lei de Delimitação de Sectores n.º 46, de 08 de julho de 1977. Contudo, o governo português não resistiu por muito tempo às acometidas tendências neoliberais na Europa, afinal, no ano em que a Lei de Delimitação foi criada, o país se candidatou para tornar-se membro da Comunidade Econômica Europeia (CEE).

Outro episódio que acelerou o processo de privatização em Portugal e a implementação das políticas neoliberais, nos anos de 1980, foi a crítica à gestão, às dívidas e os baixos lucros que as empresas nacionalizadas geravam. Sobre o endividamento das empresas, para Baklanoff (1996, p. 938) “Em 1978 a participação das empresas públicas na dívida externa era de 37%; no fim de 1985 as empresas públicas do sector não financeiro eram responsáveis por 54% do total da dívida externa”.

Em 1983, a primeira medida rumo a uma nova política econômica foi a aprovação do Decreto-Lei 406, de 15 de novembro de 1983, no governo de Mário Soares, que alterou a restrição da Lei de Delimitação e permitiu “[...] o acesso de empresas privadas às indústrias de armamento, refinação de petróleo, petroquímica de base e siderurgia, desde que em associação com capitais públicos” (SEQUEIRA, 2006, p. 01).

A entrada de Portugal na Comunidade Econômica Europeia (CEE), em 01 de janeiro de 1986, foi fundamental para alterar os interesses políticos e econômicos do país. Com a finalidade de atender às necessidades da livre circulação de mercadorias e pessoas entre os países membros, foi preciso que o governo português adotasse as seguintes estratégias, “[...] (a) preparar a economia para o choque da integração num mercado unificado de cerca de 370 milhões de consumidores com altos rendimentos e (b) encaminhar o país para se pôr a par dos seus parceiros da UE mais bem sucedidos e mais ricos” (BAKLANOFF, 1996, p. 94).

²⁰ As principais nacionalizações, em 1975, foram: os Caminhos de Ferro Portugueses (DL 205-B/75); a Companhia Nacional de Navegação (DL 205-C/75); a Companhia Portuguesa de Transportes Marítimos (DL 205-D/75); a TAP (DL 205-E/75); a Siderurgia Nacional (DL 205-F/75) e as principais empresas de produção, transporte e distribuição de energia eléctrica (DL 205-G/75); várias empresas cimenteiras (DL 221-A/75); várias empresas de celulose (DL 221-B/75); várias empresas de tabacos (DL 228-A/75); o Metropolitano de Lisboa (DL 280-A/75); a Empresa Geral de Transportes (DL 280-B/75) e 54 empresas de camionagem (DL 280-C/75); a Carris (DL 346/75); as empresa mineiras Pirites Alentejanas (parte nacional) e Sociedade Mineira de Santiago (DL 434/75); a Companhia Nacional de Petroquímica (DL 453/75) e a Sociedade Portuguesa de Petroquímica; o Amoníaco Português e os Nitratos de Portugal (DL 457/75); os Estaleiros Navais de Setúbal e os Estaleiros Navais de Viana do Castelo (DL 487/75) e a CUF (DL 532/75); várias estações de rádio (DL 674-C/75) e a RTP (DL 674-D/75); a Sociedade de Gestão e Financiamento e a Sociedade Geral de Comércio, Indústria e Transportes (do grupo CUF) (DL 561/75) etc. (SEQUEIRA, 2006).

²¹ As únicas nacionalizações que ocorreram em 1976 foram de empresas ligadas à comunicação social escrita detentoras dos principais jornais da época (DL 639/76) (SEQUEIRA, 2006).

As medidas políticas e econômicas para a inserção de Portugal na CEE buscavam adaptar a economia do país de acordo com as regras do Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo em vista que dois empréstimos foram cedidos para o país em menos de 5 anos, sendo o primeiro em 1978 e o segundo em 1983. Portanto, além de exigir a flexibilização da Constituição Portuguesa para a autorização dos investimentos da iniciativa privada em diversos setores, foi necessária a abertura da economia, segundo os interesses do capital mundializado.

Com este objectivo, o governo português tomou medidas importantes para corrigir os obstáculos estruturais ao crescimento económico de longo prazo. Estas incluíam a liberalização do regime comercial, a desregulamentação do sector financeiro, a descolectivização e modernização da agricultura, maior eficácia na gestão do investimento externo, reforma do sistema fiscal e desinvestimento nas empresas públicas. Como parte de uma reforma mais vasta do mercado de capitais, o governo português privatizou as Bolsas de Lisboa e do Porto em 1991 e constituiu um organismo fiscalizador que as tutela. Deu prioridade ao sector financeiro no processo de reformas estruturais. Desde meados dos anos 80, quando os bancos comerciais e os seguros foram reabertos à iniciativa privada, o sistema financeiro português tem evoluído para uma maior liberalização, diversificação e internacionalização. Para se pôr ao nível dos seus parceiros mais ricos da CE, Portugal tem de ultrapassar a herança negativa do seu passado pré-revolucionário. Acima de tudo, as reformas estruturais destinam-se a anular as medidas contraproducentes tomadas durante a fase utópica e radical da revolução (BAKLANOFF, 1996, p. 940).

Após a entrada de Aníbal Cavaco Silva como o Primeiro-ministro de Portugal, em 1985, uma das suas primeiras ações foi rever na Constituição a Lei de Delimitação de 1977. Porém, antes mesmo da criação da Lei Quadro das Privatizações, Lei n.º 11, de 05 de abril de 1990, que permitiu a venda das empresas estatais à iniciativa privada “[...] em 1988, Cavaco Silva conseguiu anular os artigos da Constituição de 1976 que comprometiam Portugal na via socialista e tornavam irreversíveis as nacionalizações.” (BAKLANOFF, 1996, 941). Após a aprovação da Lei Quadro das Privatizações, que realizou a revisão constitucional referente às estatais, o desmantelamento das empresas públicas no governo de Cavaco foi avassalador.

As privatizações foram um dos grandes destaques do governo de Aníbal Cavaco, de tal modo que, no seu mandato entre 1985 e 1995, Portugal tornou-se um dos países com maiores índices de privatizações no mundo. Cavaco proporcionou, ainda, a abertura do país para os investimentos associados ao capital financeiro, em razão da venda de bancos, companhias de seguros nacionais e as privatizações das maiores empresas portuguesas realizadas por meio de ofertas na bolsa de valores. Conforme Baklanoff (1996, p. 942),

Este programa rendeu mais de 1200 mil milhões de escudos — mais de 9% do PNB — de 1989 até à primeira metade de 1995, o que colocou Portugal na posição de terceiro maior privatizador na OCDE, depois do Reino Unido e da Nova Zelândia (FMI, 1985, 14). Cerca de 60% das privatizações desse período provêm do desmantelamento dos bancos nacionalizados e das companhias de seguros, ao passo que as indústrias de transportes e de telecomunicações foram responsáveis por quase tudo o resto. Nos bancos, a propriedade pública foi reduzida a um terço, de 90% em meados dos anos 80, ao passo que a privatização da indústria de seguros ficou praticamente concluída. Cerca de dois terços das receitas das privatizações resultaram de ofertas públicas na bolsa; em geral, as empresas mais pequenas foram vendidas através de licitações privadas.

Afora as privatizações, outro legado do governo de Cavaco foi a reforma do Estado e a abertura para os investimentos do capital financeiro. Entre as principais reformas realizadas em seu governo destacamos: a liberalização do regime comercial, com a criação do Decreto-Lei n.º 298, de 31 de dezembro de 1992; a desregulamentação do setor financeiro; a reforma do sistema fiscal; o programa de privatizações ‘Menos Estado, melhor Estado’ e a reforma da lei trabalhista.

A abertura da economia²² para o capital financeirizado foi de tamanha proporção nas últimas duas décadas, que “Em finais de 2008, era de 45 o número de bancos registrados no Banco de Portugal” (RODRIGUES, 2010, p. 18). Todavia, para que o aparato político e financeiro português fosse ajustado em consonância com as novas necessidades do mercado internacional, algumas medidas estabelecidas pelo Decreto-lei n.º 298 de 1992 foram uma maior titularização das dívidas, a alteração do modo de financiamento do déficite do setor público, a melhoria tecnológica das instituições financeiras, as privatizações das instituições financeiras portuguesas etc.

Para Rodrigues (2010, p. 16), embora a criação do Decreto-Lei n.º 298 fosse crucial para a economia lusitana, os primeiros passos para a abertura da economia foram na década de 1980, com a aprovação de duas medidas a serviço da iniciativa privada.

O ano de 1984 abriu o acesso da actividade bancária à iniciativa privada, permitida pelo Decreto-lei nº 406/83 de 19 de Novembro e pelo Decreto-Lei nº 51/84 de 11 de Fevereiro de 1984. Essa nova situação regulamentar possibilitou a criação de instituições de crédito privadas no território

²² A expansão do sistema financeiro em Portugal nos anos 2000 é irrefutável quando comparamos com a quantidade de bancos que existiam no início da década de 1980. Segundo Rodrigues (2010, p. 15) “Em 1983 o sector bancário era constituído por 16 instituições, das quais 12 eram de capitais públicos desde a sua nacionalização em 1975, 1 de capitais privados e apenas 3 de capitais estrangeiros”.

nacional. Os investidores nacionais e estrangeiros foram convidados a criar bancos privados com um mínimo de 1,5 mil milhões de escudos.

Os novos rumos políticos adotados por Portugal, no final de década de 1980, e início de 1990, na contramão do almejado Estado *Socialista*, permitiu que o país conquistasse elevados crescimentos económicos, atingindo o número de 5%, em 1998, com uma taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) superior à média da União Europeia (NUNAN; PEIXOTO, 2012). Porém, nas décadas de 2000 e 2010 os números positivos não se sustentaram e o quadro económico português reverteu-se drasticamente.

Desde 2008, o país enfrenta uma forte crise financeira, assim como outros países europeus. Em 2006, o primeiro-ministro Cavaco Silva retornou ao poder e realizou novamente uma série de privatizações de empresas estatais, que ainda eram administradas pelo Estado e, em 2009, realizou uma reforma geral nas leis trabalhistas. Entretanto, apesar dessas medidas almejarem a recuperação da economia, dados recentes apontam que Portugal está entre as economias com maiores dificuldades para se recuperar contra os efeitos da crise mundial.

Durante a maior parte da década a economia portuguesa divergiu face à média comunitária. A partir de 2008 a situação agravou-se, atingindo-se um crescimento nulo nessa data e negativo, de -2,5%, em 2009, ainda assim ligeiramente mais favorável do que a média da união europeia. Em 2010, apesar de um crescimento ligeiro, a situação de Portugal deteriorou-se de novo face aos outros países europeus (NUNAN; PEIXOTO, 2012, p. 237).

Nos últimos cinco anos, como tentativa de recuperação da crise financeira, o governo português firmou acordos financeiros com a denominada Troika, composta pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), a União Europeia (UE) e o Banco Central Europeu (BCE). O pacote de empréstimo aprovado pelas instituições foi de €78 bilhões – sendo os juros totais de €34,4 bilhões com uma taxa de 5% em 10 anos – para serem aplicados entre 2011 e 2014 com a fiscalização dos credores. As principais agências que controlavam os investimentos feitos pelo governo de Portugal eram o Mecanismo Europeu de Estabilização Financeira (MEEF) e o Fundo Europeu de Estabilização Financeira (FEEF), representando os países membros da União Europeia, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Central Europeu (BCE).

Sabendo que o interesse primário da Troika em Portugal é desenvolver “O programa de ajustamento económico e financeiro visando o restabelecimento da confiança nos sectores

público e bancário” (COMISSÃO EUROPEIA, 2012, p. 01), as principais medidas políticas e financeiras para Portugal atender às exigências dos credores foram:

Em primeiro lugar, reformas estruturais profundas para aumentar o potencial de crescimento, criação de emprego e melhoria da competitividade (inclusivamente através da desvalorização fiscal). Em particular, o programa contém reformas do mercado de trabalho, do sistema judicial, dos sectores das indústrias em rede, habitação e serviços, com vista a reforçar o potencial de crescimento da economia, melhorar a competitividade e facilitar o ajustamento económico. Em segundo lugar, uma estratégia de consolidação orçamental credível e equilibrada, apoiada por medidas orçamentais estruturais e um maior controlo orçamental das parcerias público-privadas (PPP) e das empresas estatais (EE), visando colocar o rácio dívida pública bruta/PIB numa trajetória claramente descendente, a médio prazo. As autoridades comprometeram-se a reduzir o défice para 3% do PIB em 2013. Em terceiro lugar, esforços para salvaguardar o sector financeiro contra a falta de apoios, através de mecanismos de mercado apoiados por instrumentos de assistência.

Para finalizar, elaboramos um quadro com as principais reformas neoliberais realizadas em Portugal nas últimas três décadas.

Quadro 11. Medidas neoliberais em Portugal

Privatizações	Reformas do Estado
Bolsas de Lisboa e do Porto	Lei n.º 11/90 de Abril – Lei Quadro das Privatizações - 1990
UNICER (1989)	Liberalização do regime comercial - 1990
Petrogal (1999)	Decreto-Lei nº 298/92 de 31 de Dezembro - 1992
Portucel Industrial (2001)	Desregulamentação do sector financeiro - 1990
Portugal Telecom (1995)	Reforma do sistema fiscal - 1990
Siderurgia Nacional (1995)	Programa de privatizações denominado ‘Menos Estado, melhor Estado’ - 1991
Eletricidade de Portugal (1997 a 2005)	
Gás de Portugal (1999)	
Quimigal (1999)	
Banco Tootta e Açores (1989)	
Tabaqueira (1999)	
TAP (2016)	
ANA (2013)	
HPP Saúde (2013)	
EGF (prevista para 2016)	
CCT de Portugal (2014)	

Fonte: Elaboração própria (2016).

No próximo tópico, abordamos outra reforma que foi fundamental para o ajustamento de Portugal em sincronia com as novas tendências produtivas e econômicas internacionais, isto é, a reforma da lei trabalhista.

2.3.1 O processo de precarização do trabalho em Portugal

Em Portugal, a precarização do trabalho foi um processo brusco e profundo em virtude da condição política e econômico-financeira do país nos anos 2000. Assim como o Brasil, que criou políticas sociais e uma nova Constituição nos anos de 1980, os portugueses ampliaram suas políticas sociais após a Revolução dos Cravos, nas décadas de 1970, 1980 e 1990 – consideradas tardias para a implementação – por motivo da decadência econômica provocada pela crise internacional de 1973. Assim, Portugal passou por um breve período de expansão das políticas sociais e trabalhistas, que foi interrompido para atender aos interesses das novas tendências econômicas dos anos de 1980.

Após a Revolução de 1974, a classe trabalhadora portuguesa passou por duas fases de consolidação. De acordo com Sá (2010), a primeira fase foi o avanço das conquistas sociais em Portugal nos anos de 1980, enquanto diversos países da Europa estagnavam ou restringiam suas políticas. O segundo episódio, segundo Estanque (2010, p. 04) foi a redução da condição de precariedade do trabalho em Portugal. Sobre esse último fenômeno, o autor ressalta que a sua interferência foi breve, tendo em vista o impacto da crise dos anos de 1970 na economia lusitana.

Depois do 25 de Abril, e com a democratização da sociedade portuguesa, o peso da precariedade tenderia a diminuir. Acompanhando a crise internacional, desde meados dos anos 70, as diversas formas de empregos precários conheceram um crescimento (Rebelo, 2004: 57). A partir de 74 encontramos um modelo de relação laboral assente no contrato de trabalho tradicional – trabalho por tempo indeterminado a tempo inteiro, que resulta ‘do estatismo do período corporativo e da intervenção fortemente garantista do período subsequente ao 25 de Abril’ (Carvalho, 1997: 73). Mas vemos surgir muito rapidamente, a partir de 1976, a lei dos contratos de trabalho a prazo, e no final dos anos 80, o pacote laboral de 89, com novas medidas de flexibilização do mercado de trabalho.

Segundo Leal (1985) as principais políticas sociais desenvolvidas em Portugal nos anos de 1980 foram a seguridade social, de proteção à saúde e a proteção das leis trabalhistas, de modo que “A política do trabalho tem sido dominada pela preocupação de manter os postos de trabalho, através da garantia da segurança no emprego” (LEAL, 1985, p. 937).

Entretanto, as políticas que garantiam a estabilidade no emprego foram rapidamente diluídas pela classe capitalista e pelo governo de Cavaco Silva, alegando que à “Mercê da ameaça da falência ou da ruptura financeira, as entidades empregadoras têm obtido frequentemente a rescisão unilateral ou por mútuo acordo dos contratos de trabalho”. A consequência para a liberação de alguns reajustes nas leis trabalhistas permitiu que “A prática de celebração dos contratos a prazo generalizou-se” (LEAL, 1985, p. 937).

No final dos anos de 1980 e início de 1990, Portugal passou por um processo de reestruturação produtiva. Uma das medidas para atender às exigências da acumulação flexível foi transformar as relações dos trabalhadores no processo de produção. Além da flexibilização do mercado de trabalho, foi necessário que os portugueses se adaptassem a uma nova organização produtiva.

A flexibilização referente às formas de organização das estruturas produtivas, às modalidades de organização, às relações de trabalho e às competências dos recursos humanos visa conferir às empresas capacidade de adaptação às mudanças. [...] sublinhando, a este propósito, um conjunto de características interligadas, tais como hierarquias mais planas, horizontalização das estruturas, conteúdos funcionais mais ricos e diversificados, trabalho em equipa, centralidade das competências, autonomia na realização do trabalho, confiança nas relações laborais e envolvimento e participação dos trabalhadores (PORTUGAL, 2003, p.41).

Desse modo, uma das consequências da reestruturação produtiva no país foi a intensificação do trabalho operário. De acordo com Kovács (2006, p. 51), a intensificação do trabalho é preocupante, pois ela pode provocar “[...] a degradação da qualidade de vida no trabalho [...] ritmos intensificados, horários prolongados, sindicato destruído e subalterno, clima de subtis e sufocantes pressões para obter a ilimitada disponibilidade dos assalariados”.

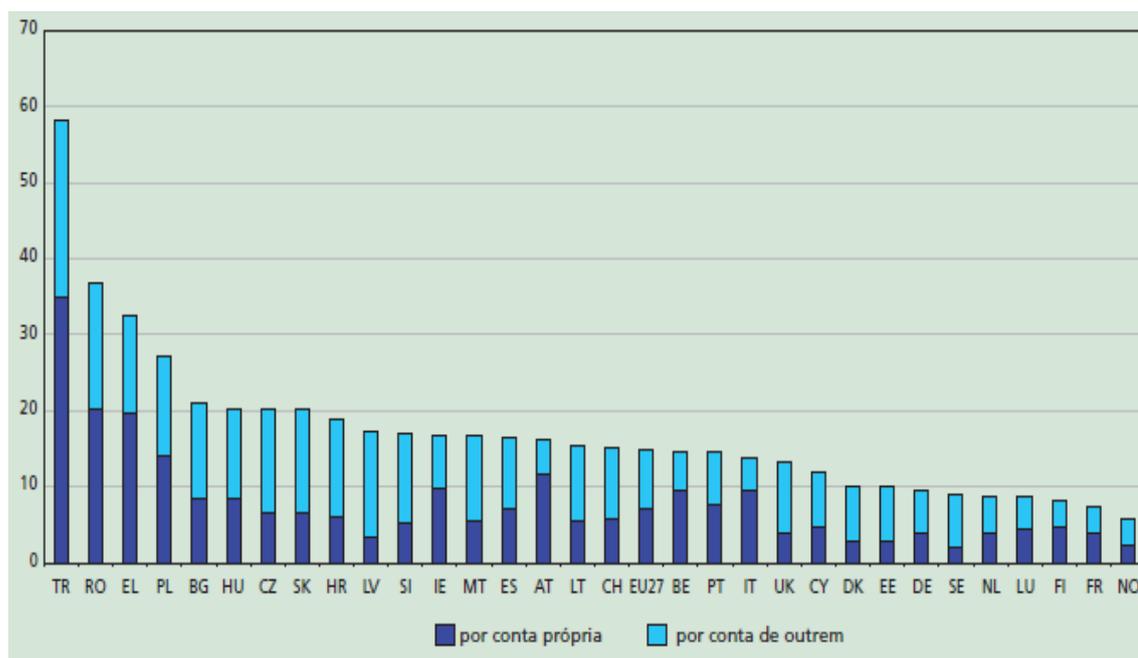
As principais evidências da intensificação do trabalho em Portugal foi o aumento diário das horas de trabalho, a falta de tempo e de vida privada dos trabalhadores, a sensação de que o excesso de trabalho nunca seria sanado e um ritmo intenso de trabalho, que prejudicavam a saúde física dos operários.

No que se refere a Portugal os riscos físicos maiores têm a ver com longas permanências a pé ou a andar (80%), movimentos repetitivos de mãos ou braços (74,2%), posturas dolorosas (57,1%), vibrações (33,3%) e o fumo de tabaco (29,0%). O trabalho tende a tornar-se cada vez mais intensivo. Cerca de 60% dos trabalhadores referiram trabalhar num ritmo muito elevado (em Portugal 51,2 %); e 62% estarem sujeitos a tempos rigorosos (53% em Portugal), tendo referido 30,4% dos trabalhadores não terem tempo suficiente para realizar o seu trabalho (em Portugal 25,1%). O ritmo do

trabalho é determinado, sobretudo, pelas exigências directas dos clientes (68% na UE e 65% em Portugal) (DIAS; CERDEIRA; KOVÁCS, 2007, p. 29).

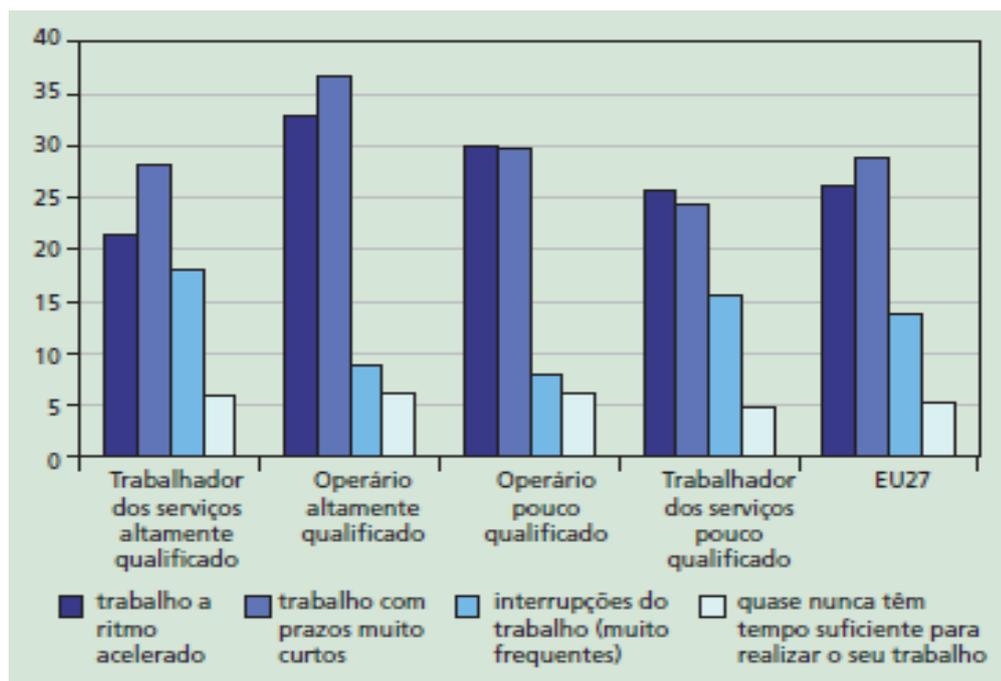
Nas figuras a seguir, destacamos dois fenômenos referentes à condição de trabalho em Portugal, isto é, a extensão da jornada de trabalho acima de 48 horas semanais, já que a jornada legal no país é de 40 horas semanais, a intensificação do trabalho a ritmos acelerados e o aumento do número de atividades por trabalhadores.

Figura 8. Porcentagem de trabalhadores que trabalham mais de 48 horas por semana



Fonte: Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (2007, p. 05).

Figura 9. Intensidade do trabalho (%)



Fonte: Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (2007, p. 07).

As duas conjunturas esboçadas nas figuras retratam de que foram a intensificação do trabalho afetou a classe trabalhadora em Portugal. Na figura 8, apesar de muitos países europeus atingirem uma percentagem maior que a de Portugal, em média 17% dos operários lusitanos trabalhava mais que 48 horas semanais, sendo maior a percentagem dos trabalhadores contratados por outrem.

Na figura 9, em relação à intensificação do trabalho, a condição dos portugueses é mais grave do que a média dos trabalhadores da União Europeia. Os operários qualificados, em especial, vivenciavam as consequências da nova organização produtiva, e 37% deles trabalhavam com prazos curtos e 33% trabalhavam a ritmo acelerado. O segundo grupo de trabalhadores mais atingidos pela intensificação foram os operários pouco qualificados, sendo 30% os que trabalhavam com prazos curtos e a ritmo acelerado.

Quanto à flexibilização das leis do trabalho, em 2009, o governo do país criou um novo Código do Trabalho, Lei n.º 07, de 12 de fevereiro de 2009, que regulamentou uma série de reformas ajustadas às novas tendências produtivas, neoliberais e de flexibilização do mercado de trabalho, entre elas, o contrato de trabalho a termo, de curta duração, o trabalho intermitente, o banco de horas etc. No quadro a seguir, esboçamos algumas das leis trabalhistas do Código do Trabalho de 2009, que autorizou várias formas de flexibilização nos contratos de trabalho.

Quadro 12. Flexibilização das leis trabalhistas em Portugal

Código do Trabalho nº 07/2009	Descrição
Artigo 12.º	Regulamenta os trabalhadores independentes (ou os denominados recibos verdes que são prestadores de serviços)
Artigo 57.º	Autorização de trabalho a tempo parcial ou em regime de horário flexível (desde que o trabalhador justifique o seu pedido)
Artigo 141.º	Admissibilidade de contrato de trabalho a termo (não pode exceder 18 meses para o 1º emprego, 24 meses para aqueles que ocupam vagas de operários com licença ou afastamento e 36 meses para os demais)
Artigo 142.º	Contrato de curta duração (em caso de trabalhadores que realizam atividades sazonais. Não pode exceder 60 dias)
Artigo 157.º	Admissibilidade de trabalho intermitente (quando a empresa realiza uma atividade sazonal e a prestação dos serviços pode ser interrompida nos períodos necessários)
Artigo 180.º	Admissibilidade de contrato de trabalho temporário a termo certo (não pode exceder 6 meses, 12 meses ou 24 meses de acordo com o que o tempo que foi firmado) e a termo incerto (o trabalhador pode ser dispensado quando for necessário para a empresa e seu contrato não pode ultrapassar 24 meses)
Artigo 203.º	Adaptação da jornada de trabalho e banco de horas (é permitido aumentar a jornada até 4 horas diárias sem ultrapassar 60 horas semanais ou 200 horas por ano. É permitida também a extensão diária da jornada concentrando o trabalho em menos dias da semana)

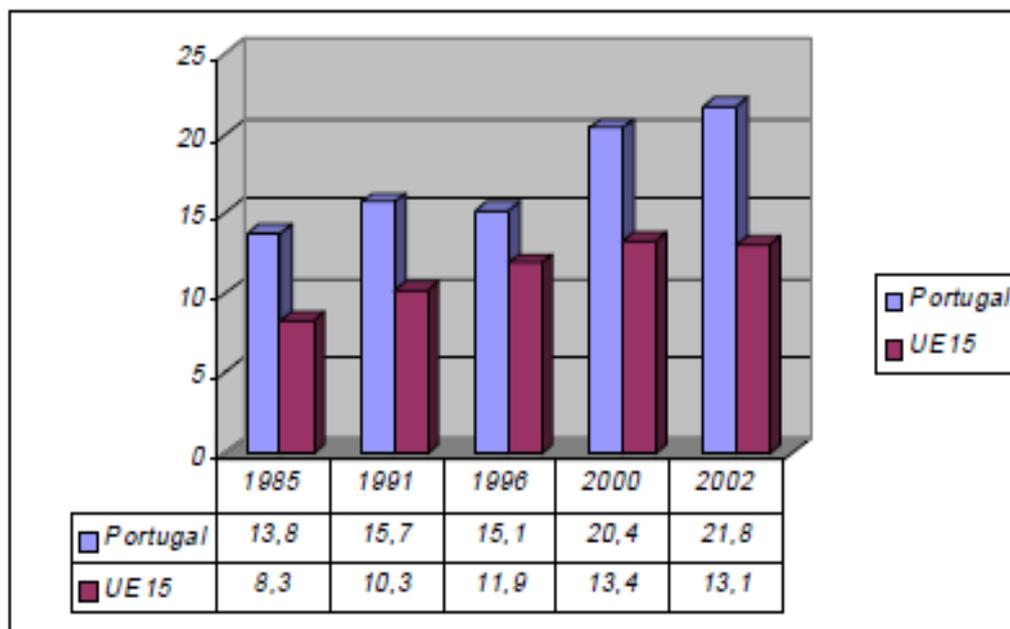
Fonte: Elaboração própria (2016).

Antes da regulamentação da flexibilização das formas de contratação com o novo Código do Trabalho, algumas formas de contratação flexível eram realizadas nas décadas de 1980²³ e 1990, entre elas, o trabalho temporário e a tempo parcial. Na figura 10, destacamos a

²³ As principais formas de precarização do trabalho investigadas por Santos (1992), nos anos de 1980, foram o trabalho clandestino, apesar de ser difícil calculá-los (em torno de 51% na construção civil, 20% na confecção e 59% nas pescas); a subcontratação; a feminização da mão-de-obra, uma vez que nos anos de 1960 o trabalho masculino representava 81% e, em 1981, 65% e o trabalho por conta própria em razão da forte atuação da pequena agricultura no país.

evolução do emprego temporário entre os anos de 1985 e 2002. Além dessa forma de contratação ter sido ampliada de 13,8% para 21,8% no período de 17 anos no país, ela esteve acima da média da União Europeia, em especial, a partir do ano 2000.

Figura 10. Evolução do emprego temporário na União Europeia e em Portugal (%)



Fonte: Kovács (2004, p. 38).

Sobre a ampliação dos contratos de trabalho temporários, segundo Oliveira e Carvalho (2008), os jovens estavam no grupo de trabalhadores que mais sofreram com as investidas do patronato para a redução dos custos com contratações. “Portugal é o país que, depois da Espanha (32,1%), apresenta a maior percentagem (18,0%) de trabalho temporário nessa geração”, porém, “[...] enquanto a Espanha apresenta sinais de retrocesso, Portugal duplicou a percentagem de trabalho temporário na última década” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2008, p. 555).

Além do trabalho temporário, outra forma de precarização do trabalho foi a ampliação dos contratos com duração determinada. Na tabela a seguir, destacamos que a percentagem dos trabalhadores portugueses ficou acima da média da União Europeia atingindo, inclusive, quase o dobro em alguns anos do estudo. Verificamos, ainda, uma progressão dessa forma de contratação entre os anos de 2000 e 2010, atingindo 23% dos trabalhadores empregados em Portugal.

Tabela 6. Evolução dos contratos com duração determinada em Portugal (% do emprego total) em comparação com a União Europeia

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Portugal	20,3	21,5	20,6	19,8	19,5	20,6	22,4	22,8	22,0	23,0
EU (27)	12,4	12,3	12,7	13,3	14,0	14,5	14,6	14,2	13,6	14,0

Fonte: Gennari e Albuquerque (2012, p. 73).

Em relação aos contratos a termo em Portugal, este é mais um fenômeno que retrata as consequências da crise no país e das variadas formas flexíveis de contratações consentidas pela lei trabalhista portuguesa. Os dados expõem, novamente, os elevados números apresentados por Portugal em relação aos países da União Europeia entre os anos de 2005 e 2010.

Figura 11. Evolução da proporção de trabalhadores por conta de outrem com vínculos de trabalho a termo em Portugal e na EU-27 (3º trimestre de 2005/3º trimestre de 2010)



Fonte: Observatório das desigualdades (2010, p. 01).

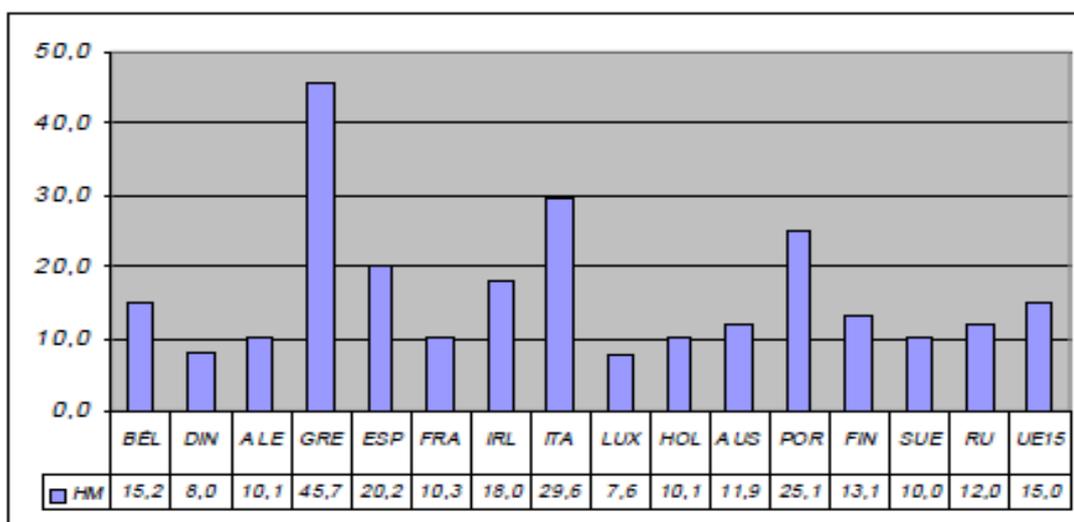
Todos os dados que citamos corroboram que o trabalho precário foi mais elevado em Portugal em comparação com os demais países da União Europeia. Essa tendência predomina no país desde os anos de 1990, porém, se intensificou entre os anos 2000 e 2010, em virtude da crise no continente europeu que se propagou a partir de 2008.

O crescimento das formas de contratos flexíveis elucidou que a precarização do trabalho aumentou no país desde a década de 1990. Esta realidade, segundo Gennari e Albuquerque (2012, p. 73) reforçou que “Portugal é o terceiro país da União Europeia (depois de Polónia e Espanha) com maior nível de precariedade”. Para Estanque (2010, p. 07) não há dúvidas de que as recentes formas de flexibilização dos contratos intensificavam a precarização do trabalho em Portugal, haja vista que

Os sectores protegidos do emprego tornam-se cada vez mais raros, enquanto o emprego precário subiu acima dos 20% (22% em 2007 para os trabalhadores com menos de 35 anos) e nas camadas mais jovens atinge cerca do dobro, o que por sua vez exprime a contradição geracional entre uma juventude mais qualificada, mas também mais precária, e as condições de trabalho dos seus pais ou avós.

Afora as formas de precarização legitimadas em consonância com o Código do Trabalho lusitano, ressaltamos, ainda, o trabalho informal ou auto-emprego, como é realizado, por exemplo, pelos trabalhadores dos falsos recibos verdes. Na figura seguinte, Kovács (2004) expõe o caso dos trabalhadores que se enquadravam na condição de auto-emprego. Segundo as estatísticas, Portugal estava abaixo apenas dos números da Grécia e da Itália, atingindo 25,1% da classe trabalhadora do país na faixa etária entre 15 e 59 anos.

Figura 12. Auto-emprego na União Europeia - 2002 (% total de empregos entre os 15 e os 59 anos)



Fonte: Kovács (2004, p.39).

Os falsos recibos verdes, ao contrário do trabalhador que trabalha por conta própria, é aquele que emite os denominados recibos verdes, isto é, recibos para efeitos declarativos

fiscais, mas que na realidade não usufruem do regime que um trabalhador independente deveria realizar, entre eles, ter a liberdade de escolher os processos e os meios de trabalho, utilizar suas ferramentas próprias, ter um horário de trabalho flexível para prestar o serviço na empresa, não ser considerado um operário da cadeia produtiva, não ter um salário como os demais trabalhadores etc.

Algumas das obrigações dos verdadeiros trabalhadores dos recibos verdes são o pagamento de Imposto de Renda Social, seguros contra acidentes e o pagamento de impostos para exercer as atividades como trabalhador por conta própria, sendo essas obrigações calculadas de acordo com os valores descritos nos recibos emitidos.

Por fim, destacamos o arrocho salarial em Portugal nos últimos anos. Na tabela 7, podemos constatar que o salário mínimo entre os lusitanos além de baixo, passou por crescimentos reais ínfimos, até mesmo de menos de 1% entre os anos de 2002 e 2006.

Tabela 7. Salário mínimo nacional em Portugal (Euros) e aumento (%) (2002-2011)

	Valor (Euros)	Aumento real do SMN (%)
2002	348,0	-
2003	356,6	-0,8
2004	365,6	0,1
2005	374,7	0,2
2006	385,9	-0,1
2007	403,0	1,9
2008	426,0	3,1
2009	450,0	6,4
2010	475,0	4,2
2011	485,0	-

Fonte: Observatório das desigualdades (2011, p. 01).

Além dos salários reduzidos, a renda dos trabalhadores portugueses sempre esteve abaixo dos valores da média salarial dos países-membros da União Europeia, sendo assim “Portugal é, de facto, um país com salários muito baixos comparativamente com os países da União Europeia: 35,9% da população empregada por conta de outrem recebem um salário entre 310 e 600 euros (258 libras e 499 libras)” (SÁ, 2010, p. 05).

A situação mais grave, vivida nos últimos anos em Portugal, foi o congelamento do salário mínimo no país entre 2011 e 2014. Como podemos observar no seguinte quadro, o

salário mínimo em Portugal ficou congelado em €485,00 e, nos anos de 2015 e 2016, passou por um reajuste de €45,00. Logo, em 6 anos, o salário ampliou apenas €55,00.

Quadro 13. Salário mínimo nacional em Portugal

Anos	Valor mensal	
	Salário mínimo agrícola (mensal)	Salário mínimo geral (mensal)
2010	475,0	475,0
2011	485,0	485,0
2012	485,0	485,0
2013	485,0	485,0
2014	485,0	485,0
2015	505,0	505,0
2016	530,0	530,0

Fonte: PORDATA (2016, p. 01).

Apesar de os baixos índices inflacionários em Portugal, com valores de 1,4% em 2010, 3,6% em 2011, 2,7% em 2012, 0,2% em 2013, -0,3% em 2014 e 0,5% em 2015, é incontestável a desvalorização dos salários dos portugueses em relação à inflação no país nesse período, haja vista que o seu crescimento real foi de apenas 2,3% em seis anos (PORDATA, 2016).

Assim, a precarização do trabalho em Portugal foi constituída, nas últimas três décadas, pela extensão da jornada de trabalho, o arrocho salarial nos setores público e privado desde a década de 1980, o congelamento dos salários, a intensificação da produtividade, a duplicação do número de trabalhadores temporários, informais etc., retratando a condição degradante da classe trabalhadora portuguesa.

2.4. As reformas educacionais e as tendências internacionais na década de 1990

Em Portugal, os anos de 1990 foram marcados por transformações políticas e econômicas antagônicas às decisões que o governo pós-revolucionário implementou na década de 1970, entre elas, a privatização das empresas nacionalizadas. A primeira fase de mudanças econômicas ocorreu na década de 1980, a partir da entrada do país na Comunidade Econômica Europeia (CEE). Na segunda fase, entre 1985 e 1997, houve uma convergência

macroeconômica às tendências europeias e, na terceira fase, a partir de 1998, foi concretizada a entrada de Portugal na zona do euro, o pacto de estabilidade econômica e a criação de Programas Operacionais com a finalidade de modernizar as áreas econômicas e administrativas (TEODORO; ANÍBAL, 2008).

Segundo Gomes (1999), em 1993, Portugal assinou o Tratado da União Europeia, depreciou o papel do Parlamento português, reformulou a estrutura administrativa, alterou a gestão financeira e implementou o controle de resultados no setor público. Na área da educação, as reformas realizadas entre 1985 e 1991 foram balizadas por um “[...] discurso de regulação neoliberal, desregulamentador, com o aumento constante da intervenção estatal nos planos jurídico-legal, curricular e gestor” (GOMES, 1999, p. 138). Nesse período foi criado o Programa de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) e, a partir de 1992, a adesão ideológica do discurso da eficácia, com a participação de especialistas nacionais e internacionais para a elaboração das políticas educacionais.

O novo discurso dos especialistas da área da educação defendia a necessidade da regulamentação, a valorização dos resultados, a avaliação externa e a importância da sua publicação. Este discurso foi fundamentado,

[...] face às tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE; BM, OMC...), o facto é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, económicas e educacionais nacionais (AFONSO, 2009, p. 17).

Com a mudança ideológica do Ministério da Educação, os conceitos utilizados na composição da reforma das políticas no período pós-revolucionário, passaram por uma alteração na sua interpretação, isto é, “[...] uma nova semântica da modernização que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados” (LIMA; JANELA, 2002, p. 22). Em 1998, uma das legislações que alterou a semântica do seu conceito foi o Decreto-Lei n.º 15-A, de 04 de maio de 1998, que estabeleceu o regime de autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, rompendo com o ideário de autogestão das reformas educacionais de 1974-1976.

Para Lima (2012), as reformas nos últimos 20 anos foram marcadas, na educação básica, secundária e no ensino superior, por padrões de governança enfocados no

gerencialismo, na competitividade e na relevância da criação de um líder eficaz. A interpretação semântica dos conceitos pertinentes à área da educação passou a ter “[...] inspiração neocientífica e gerencialista, surgindo centrada na avaliação e gestão de qualidade, na modernização e racionalização, na prestação de contas aos *stakeholders*, na competitividade entre as escolas e na criação de mercados internos entre elas” (LIMA, 2012, p. 150).

Portanto, as reformas realizadas nas décadas de 1990 e 2000 tiveram por objetivo a adaptação de toda a estrutura educacional lusitana em concordância com as exigências de controle e monitoramento das políticas, tendo em vista que o Estado, enquanto prestador de serviços dos cidadãos possuía o compromisso de transparência, eficácia e eficiência. De acordo com Lima (2012, p. 140-141),

Operando-se com base numa economia da crítica à gestão privada e empresarial, agora ideologicamente representada como fonte de inovação e empreendedorismo, de descentralização do poder e de autonomia, a administração pública de tipo empresarial é anunciada com paradigma reformador do Estado e das organizações públicas, colocando o ‘cliente’ em primeiro lugar, substituindo as organizações públicas por empresas privadas e por fundações e organizações sociais de direito privado, as regras burocráticas seriam substituídas pela desregulação, a centralização pela descentralização, a hierarquia pela competição, o direito público pelo privado. Com base na teoria contratual ‘principal-agente’, o governo (principal) passa a escolher de forma competitiva os ‘agentes’ fornecedores de bens e serviços, admitindo uma grande diversidade de ‘agentes’ e o seu hibridismo, designadamente através de parcerias público-privadas.

Para os docentes, o novo viés das políticas educacionais exigiu uma nova postura destes profissionais. Segundo Teodoro (2006, p. 65) os professores portugueses “[...] foram treinados a cumprir os programas nacionais das disciplinas, o que normalmente faziam através do manual escolar adoptado, segundo cargas horárias determinadas superiormente”.

O corpo docente e os gestores tiveram que se adaptar também ao modelo de monitoramento, por meio das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, e de estímulo à competição entre as escolas, afinal, “[...] a generalização de exames nacionais, ou de provas estandardizadas de âmbito nacional, reforçam essa cultura e contradizem a autonomia que se afirma atribuir à escola e ao professor na construção do currículo” (TEODORO, 2006, p. 65).

As mudanças no cotidiano escolar provocaram o adoecimento e a contestação da categoria docente que perdeu, gradativamente, a prática da gestão democrática e o controle sobre o processo de trabalho. Segundo Pedro e Peixoto (2006, p. 248), além do adoecimento e

da revolta, os docentes expressavam “[...] alienação perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, stresse, ansiedade permanente e auto-desvalorização”.

O mal estar entre os professores desencadeou “[...] o aumento dos pedidos de aposentação, a solicitação de exercício da docência a meio-tempo, o abandono da profissão, as doenças psicossomáticas, a inibição do professor face ao trabalho” (PEDRO; PEIXOTO, 2006, p. 248). Na próxima seção, demonstramos os efeitos das reformas das políticas educacionais portuguesas para o processo de precarização do trabalho docente a partir da década de 1990. As categorias pertinentes ao processo de precarização são: a flexibilização do trabalho docente; a intensificação do trabalho; a flexibilização das formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho e o *aguçamento* da alienação dos docentes portugueses.

2.4.1. A flexibilização do trabalho docente

Um dos principais motivos que impulsionou a flexibilização do trabalho docente em Portugal foi o mesmo que desencadeou esse fenômeno no Brasil, isto é, o aumento no volume de atividades destinadas para os professores em decorrência de um novo modelo de gestão educacional.

Em Portugal, após a Revolução dos Cravos e a reforma do sistema educativo voltada à democratização da educação pública, os docentes reivindicaram um modelo de gestão que garantisse a autonomia das escolas e a participação dos professores nas decisões gestórias das instituições. Porém, nos anos de 1980, os acordos econômicos realizados entre Portugal e a Comunidade Econômica Europeia (CEE) exigiram que o país aderisse ao modelo econômico em vigência, assim como o modelo de educação adotado pelo continente naquele período.

A gestão democrática da escola portuguesa transformou-se aos poucos num modelo de gestão que ordenou não somente a participação dos docentes em diversas atividades realizadas na escola, mas a responsabilização, o controle, a eficácia e eficiência na prestação de contas dos gestores e professores. O novo modelo de gestão foi inserido na segunda metade dos anos de 1980, de acordo com o relatório do Ministério da Educação e Ciência português, que abordou a situação dos professores lusitanos naquele período.

Além do trabalho lectivo, os professores são também obrigados a participar em várias reuniões de professores e em reuniões de trabalho com outros colegas. [...] Para além das funções lectivas e da frequência de reuniões, os professores, apesar de não terem qualquer preparação específica para esse efeito, exercem ainda funções directivas e gestionárias, tanto administrativas como pedagógicas. Para muitos, o exercício de tais funções representa ainda mais obrigação profissional (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 1988, p. 1231).

Segundo Machado e Formosinho (2009, p. 310), o *novo* professor necessitava ser capaz de lidar com as mais variadas tarefas atribuídas na escola, embora sua formação não o tivesse preparado para tal função, sendo necessário ter um certo *espírito de missão* para lidar com os desafios da carreira, entre eles, o de assumir o perfil de um profissional multifacetado, atuando como “[...] professor, director de turma, delegado de disciplina, coordenador de departamento, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor da escola, avaliador, etc”.

Em decorrência da rotina sobrecarregada, em função das atividades diversificadas nas escolas, os docentes desenvolveram problemas emocionais, como o cansaço, *stress*, depressão, síndrome de *burnout*, e de saúde física, como as doenças ortopédicas, tendinite, lombalgia, bursite, artrites, hipertensão, problemas vasculares ou ligados à voz. Outros motivos associados ao desgaste dos professores portugueses são:

Genericamente, os factores primários definem-se pela **sobrecarga** de trabalho a que o professor é sujeito, a qual é função da discrepância existente entre as múltiplas **exigências** que lhe são feitas no terreno (como por exemplo, controlar a disciplina, avaliar os alunos, atender os pais e mantê-los a par dos progressos dos filhos, fazer trabalho administrativo, organizar atividades extracurriculares, etc.) e a **falta de recursos** de que dispõe, em termos materiais (espaço físico e equipamentos, por exemplo) institucionais (por exemplo, a nível das normas internas ou das estruturas de apoio ao docente) e de tempo (que excede claramente o tempo lectivo e se estende por exemplo à planificação das aulas e preparação de materiais, ao atendimento dos pais, às reuniões com os colegas, etc.) (PINTO, 2000, p. 330).

De acordo com Pinto (2000), uma doença emocional comum entre os docentes é a síndrome de *burnout*. Ela é provocada em razão do elevado nível de *stress* e desgaste emocional do profissional. Os principais sintomas associados à doença são a fadiga, falta de apetite, distúrbio do sono, dores de cabeça e musculares. Entre os docentes, os factores que provocam o *burnout* são internos e externos à instituição escolar. Os factores internos advêm das situações que acontecem na escola e na sala de aula e, os exteriores, estão vinculados às

avaliações externas e a prestação de contas exigidas pelos órgãos centrais, sociedade e mídia.

Outros fatores estressantes internos e externos são:

[...] o excessivo número de alunos por classe, a ausência de oportunidades de promoção e o salário baixo; as questões de tempo, que abrangem a falta de tempo para preparar aulas, a falta de tempo para individualizar o ensino, os reduzidos períodos para relaxar entre as lições e a falta de tempo para estudar; o ambiente geral da escola, que envolve a falta de consensos entre os colegas, regras de avaliação pouco claras e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido (RAMOS, 2009, p. 32).

A flexibilidade do profissional para o exercício do trabalho docente ampliou a necessidade da formação contínua destes trabalhadores. Apesar dos benefícios, em função do aprimoramento na formação dos professores, um dos problemas detectados foi a falta de iniciativa do Ministério da Educação na oferta de cursos de qualificação docente.

A formação contínua dos docentes portugueses tornou-se individualizada, sobrecarregando a sua rotina, pois foi preciso disponibilizar tempo e investimento financeiro para realizar a formação extra. O objetivo da formação, além da necessidade pessoal dos professores para suprir as exigências da profissão, seria a possibilidade de progressão na carreira, a qual exigia este critério.

Com as novas funções acometidas às escolas, os papéis desempenhados pelos professores constituíram-se como respostas alargadas e diversificadas da função docente. O alargamento da função docente, como sublinha Formosinho (2001), traduziu-se numa maior responsabilidade, relativamente aos alunos, e numa obrigatoriedade de formação permanente e abertura à participação da comunidade educativa local [...] Emergindo como respostas a especialização dos professores, definida por regras burocráticas, limitada por um processo centralizado, abstracto e descontínuo, pelo conflito entre carácter burocrático e impessoal dos concursos e por uma lógica exclusivamente individual da procura de formação especializada (Ibid., pp. 131-2), 'por oposição a uma lógica de procura institucional e de capacitação colectiva' (SANTOS, 2010, p. 83).

Em entrevistas realizadas na Escola Secundária Alberto Sampaio, a maior escola pública de Braga e com melhor avaliação nas estatísticas do Ministério da Educação em 2014, os 10 docentes entrevistados confirmaram que o volume de trabalho aumentou nos últimos 25 anos. De acordo com o professor 2 (2015), a quantidade de trabalho ampliou

[...] sobretudo por causa dessas novas tecnologias. As novas tecnologias por um lado facilitam, mas por outro lado invadem o dia das 24 horas. E temos bastantes situações da escola que chegam para mais trabalho, pronto. [...] O

professor de qualquer maneira tem que fazer mais alguma coisa. O professor tem que fazer questões burocráticas, além das aulas. Eu tenho um bocadinho mais de trabalho nos últimos anos, porque eu sou delegada do grupo, pronto e cada vez mais uma série de coisas.

A principal legislação portuguesa que delimitou as funções dos professores nas escolas foi o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. O primeiro Estatuto criado foi o Decreto-Lei n.º 139-A, de 28 de abril de 1990 e, desde a sua primeira versão, a jornada de trabalho do docente foi dividida em duas partes, a componente letiva e a componente não letiva.

Em 1990, a duração da jornada de trabalho do professor era de 35 horas semanais. Para os docentes que lecionavam no 2º e 3º ciclos da educação básica, a componente letiva era de 22 horas e a não letiva de 13 horas semanais. No secundário, a componente letiva possuía 20 horas semanais e a não letiva 15 horas. A componente letiva, isto é, o trabalho que o docente realizava com o aluno no decorrer da aula, não podia exceder 5 horas diárias. Já a componente não letiva era composta por uma série de atividades, entre elas:

Art. 82º

2 – O trabalho a nível individual pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza psicológica ou científico-pedagógica.

3 – O trabalho a nível de estabelecimento de educação ou de ensino deve integrar-se nas respectivas estruturas pedagógicas com o objectivo de contribuir para a realização do processo educativo da escola, podendo compreender:

- a) A informação e orientação educacional de complemento curricular que visem promover o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade;
- b) A informação e orientação educacional dos alunos, com colaboração com as famílias e com as estruturas escolares locais e regionais;
- c) A participação em reuniões de natureza pedagógica legalmente convocadas;
- d) A participação, promovida nos termos legais ou devidamente autorizada, em acções de formação contínua ou em congressos, conferências, seminários ou reuniões para estudos e debate de questões e problemas relacionados com a atividades docente;
- e) A substituição de outros docentes do mesmo estabelecimento de educação ou de ensino;
- f) A realização de estudos e de trabalho de investigação que, entre outros objectivos, visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo (PORTUGAL, 1990, p. 23).

As principais tarefas que os professores necessitavam realizar na componente não letiva eram de atendimento aos pais e alunos, reuniões, orientação pedagógica, formação

contínua, pesquisa, estudos ou a substituição de docentes da mesma escola. Além das funções que integravam a parte letiva e não letiva, era possível que o professor realizasse, ainda, o serviço docente extraordinário. Este serviço exigia um acréscimo na carga horária de trabalho referente à componente letiva, intensificando a rotina de trabalho do docente.

Art. 83º

1 – Considera-se serviço docente extraordinário aquele que, por determinação do órgão administrativo e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, for prestado além do número de horas da componente lectiva a cujo cumprimento o docente está obrigado.

4 – O serviço docente extraordinário não pode exceder cinco horas por semana, salvo casos excepcionais devidamente fundamentados e autorizados pelo diretor geral (PORTUGAL, 1990, p. 23).

Em 2007, o Estatuto da Carreira Docente passou pela quinta alteração e tornou-se a legislação mais rigorosa entre as versões anteriores. O novo Estatuto ganhou destaque em razão das exigências referentes às avaliações, a obrigatoriedade do cargo de diretor em todas as unidades escolares, o aumento da carga horária de aulas e a divisão da carreira docente entre professor e professor titular. Assim, destacamos na redação do artigo 35º, as principais funções atribuídas ao cargo de professor relacionadas à componente letiva e não letiva.

3 - São funções do pessoal docente em geral:

- a) Leccionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído;
- b) Planear, organizar e preparar as actividades lectivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas;
- c) Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação;
- d) Elaborar recursos e materiais didáctico-pedagógicos e participar na respectiva avaliação;
- e) Promover, organizar e participar em todas as actividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de actividades ou projecto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar;
- f) Organizar, assegurar e acompanhar as actividades de enriquecimento curricular dos alunos;
- g) Assegurar as actividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na detecção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem;
- h) Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respectivos pais e encarregados de educação;
- i) Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa;
- j) Participar nas actividades de avaliação da escola;
- l) Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola;

- m) Participar em actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica;*
- n) Organizar e participar, como formando ou formador, em acções de formação contínua e especializada;*
- o) Desempenhar as actividades de coordenação administrativa e pedagógica que não sejam exclusivamente cometidas ao professor titular (PORTUGAL, 2007, p. 507).*

Podemos constatar que no Estatuto da Carreira Docente de 2007, houve um aumento no número de tarefas destinadas aos professores. Enquanto no Estatuto de 1990 cabia ao docente realizar seis funções, além do trabalho realizado em sala de aula, na versão da legislação de 2007 foram acrescentadas dez funções aos professores, além de lecionar.

Entre as tarefas que se destacam neste artigo, as principais estão voltadas à elaboração e participação dos docentes nas avaliações. Essa característica enfatizada no artigo 35º é ressaltada na entrevista do professor 4 (2015) da Escola Secundária Carlos Amarante, a segunda escola pública da cidade de Braga com melhor avaliação, citando que, “É assim, realmente tem aumentado por que com essa questão do sistema de avaliação os professores querem mostrar mais trabalho, pronto, então por normas se mobilizam mais com outras atividades”.

Além das avaliações, foi exigida do professor a participação nas atividades complementares curriculares e extracurriculares dentro ou fora do recinto escolar, a participação do docente como formador ou formando de atividades contínuas, a realização de diversas tarefas administrativas e de apoio educativo e curricular dos alunos. Para aqueles docentes que almejavam alcançar a carreira de professor titular, além das funções exercidas pelo professor, citadas no artigo 35º, era necessário realizar, ainda,

- 4- Além das previstas no número anterior, são funções específicas da categoria de professor titular:
 - a) A coordenação pedagógica do ano, ciclo ou curso;*
 - b) A direcção de centros de formação das associações de escolas;*
 - c) A coordenação de departamentos curriculares e conselhos de docentes;*
 - d) O exercício das funções de acompanhamento e apoio à realização do período probatório;*
 - e) A elaboração e correcção das provas nacionais de avaliação de conhecimentos e competências para admissão na carreira docente;*
 - f) A participação no júri da prova pública para admissão ao concurso de acesso à categoria de professor titular (PORTUGAL, 2007, p. 507).*

Após três anos em vigor, a versão do Estatuto da Carreira Docente aprovada pelo Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007, foi substituída, em 2010, com diversas

alterações em razão da contestação e mobilização dos docentes portugueses contra a divisão da carreira em duas categorias e a exigência obrigatória do cargo de diretor²⁴.

O Decreto-Lei n.º 75, de 23 de junho de 2010, revogou o artigo 34º, excluindo a categoria de professor titular, porém não alterou o artigo 35º e as atividades dos docentes permaneceram sobrecarregadas, principalmente, nos aspectos administrativos da escola que exige uma participação pujante dos professores nos processos de avaliação escolar.

Outra queixa dos docentes lusitanos foi o aumento do tempo destinado às atividades de apoio escolar dos alunos. Enquanto até 2007 os professores poderiam cumprir parte da componente não letiva fora do recinto escolar, a partir da versão do Estatuto de 2007, os docentes necessitavam cumprir uma carga horária semanal da componente não letiva na própria escola. Uma das principais tarefas dessa componente foi a ampliação do apoio aos alunos, uma atividade que corresponde ao modelo de monitorias ou plantão de tira-dúvidas realizados em algumas escolas no Brasil. Logo, de acordo com o professor 8 (2015),

É assim, com as alterações que tem vindo a existir no nosso sistema educativo, os professores estão cada vez mais certificados para a sala de aula, o apoio na biblioteca, aula de apoios que estão consagrados nos nossos horários não é, portanto... Coisa que antigamente isso não existia, portanto, antigamente era quase que exclusivamente de tempo letivo e o resto fazíamos em casa e agora há uma série de apoios.

Portanto, de acordo com as entrevistas e as legislações desenvolvidas ao longo dos últimos 25 anos, podemos afirmar que foi exigido do professor em Portugal o perfil de profissional que o modelo de acumulação flexível demandava, isto é, o de um trabalhador polivalente e flexível. Afinal, desde a década de 1990, é da sua responsabilidade “[...] desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano” (RAMOS, 2009, p. 23-24). Desse modo, o número de exigências cobradas desse profissional parece não ter fim, pois são de natureza intelectual, física e emocional.

Assim, entendemos que a flexibilização do trabalho docente foi um dos fatores que gerou o aumento do *stress* e desgaste físico e emocional dos professores, pois não cabe a este

²⁴ De acordo com a reportagem *94 por cento! A maior greve de sempre dos professores portugueses!* do sindicato Fenprof de Lisboa, em 2008, 132 mil professores entraram em greve contra a reforma do Estatuto da Carreira Docente realizada em 2007.

profissional realizar somente as atividades que são inerentes ao seu trabalho, ou seja, dar aulas, preparar e corrigir provas e trabalhos. Sua atuação e formação exigem também uma contínua preparação para lidar com as tarefas administrativas e de relação interpessoal com os demais colegas de trabalho, pais e a comunidade de modo geral.

No próximo tópico, abordamos outro elemento que compõe a precarização do trabalho docente, isto é, a intensificação do trabalho.

2.4.2. A intensificação do trabalho docente

A intensificação do trabalho docente é consequência do aumento quantitativo de trabalho dos professores em decorrência da ampliação no número de aulas, turmas, a quantidade de alunos por salas, o aumento do número de turnos de trabalho, dos horários letivos e da jornada de trabalho.

Os primeiros indícios da intensificação do trabalho docente iniciaram em Portugal na década de 1980. Na pesquisa realizada pelo Ministério da Educação em 1988, constatou-se que os professores que mais trabalhavam eram àqueles oriundos de famílias pobres e iniciantes na carreira, um fator agravante tendo em vista a pouca experiência desses profissionais. Outro dado importante foi a discriminação da etapa do ensino mais afetada pela intensificação do trabalho, isto é, os professores do ensino secundário.

Os professores de maior carga lectiva por semana são sobretudo os professores mais jovens, em início de carreira (44,5% até 25 anos e 43,1 dos 26-35 anos) [...] sobretudo dos graus terminais do sistema de ensino (36,2% do unificado e 35,9% do secundário), e do estrato de rendimentos familiares mais baixos (44,7%) (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 1988, p. 1229).

Ao lado dos professores do ensino secundário, os docentes do 2º e 3º ciclos da educação básica também foram sobrecarregados com a quantidade de turmas, sendo “A maioria dos professores do ensino pós-primário (47,5%) dá aula a 4-6 turmas. Mas há ainda 28% que lecciona até 3 turmas apenas e 23,9% que o já faz a mais de 6 turmas” (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 1988, p. 1230). De acordo com as percentagens, podemos constatar que o número de professores que lecionava em até 3 turmas era baixo, predominando a percentagem de professores que lecionavam entre 4, 6 ou mais turmas, totalizando 71,4%.

Em relação aos turnos de trabalho, a maioria dos docentes lusitanos afirmou lecionar no período matutino e vespertino, sendo no noturno “[...] apenas 8,8 dos professores, sobretudo no unificado (15,1%) e no secundário (18,5%)” (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 1988, p. 1230). O baixo número de professores que lecionavam no período noturno é resultado das poucas escolas que ofereciam a educação básica e secundária nesse horário em Portugal.

O aumento na quantidade das aulas, alunos, horário letivo ou da jornada de trabalho foi fundamental para garantir um menor gasto público com a contratação de recursos humanos. A flexibilização foi um dos pilares do modelo de gestão implementado nas escolas lusitanas, assim como no setor público de modo geral. Esta nova forma de gerenciamento almejava o controle e a racionalização das tarefas realizadas pelos funcionários, garantindo a eficácia com a distribuição de uma quantidade maior de trabalho para um menor número de professores, racionalizando os gastos.

Um exemplo de racionalização de gastos e recursos humanos na administração das escolas portuguesas foi a criação dos agrupamentos de escolas, Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio de 1998, que permitiu a junção de vários estabelecimentos de ensino numa unidade de gestão administrativa, financeira e pedagógica. De acordo com Santos (2010, p. 85),

Os debates em torno do processo de racionalização do trabalho, que aproximam o professor de um processo de desqualificação, aportam a discussão na questão da intensificação do trabalho como uma das formas mais perceptíveis da erosão das condições de trabalho docente. A intensificação cria uma carga crónica de trabalho, reduz a qualidade do trabalho, destrói a sociabilidade ao dificultar reuniões e encontros e é parte da dinâmica de desqualificação intelectual (Séron, 2003, p. 312). A organização escolar tem sofrido transformações na sua forma organizativa de modo a ajustar-se aos padrões de organização e gestão do trabalho das novas empresas flexíveis, permitindo a penetração da lógica capitalista na estrutura educacional, o que inevitavelmente recai sobre o trabalho do professor.

Para Santos (2010) a intensificação do trabalho no setor educacional português provocou a desqualificação dos professores, pois além dos problemas associados à fragilidade do seu desempenho pessoal, há um problema coletivo na relação entre os docentes nas escolas, tendo em vista a restrita disponibilidade para realizar reuniões e concretizar os programas escolares.

A sobrecarga de trabalho é agravada ainda mais quando é necessário o descolamento dos docentes de uma escola ou município para outro e até mesmo o investimento despendido para a capacitação docente.

Das principais conclusões que a análise dos dados permite obter, destacamos as seguintes: investimento na formação e qualificação académicas; cerca de metade (47%) dos inquiridos lecciona cinco ou mais turmas; as actividades da componente não lectiva consomem um terço do tempo dedicado à profissão; os docentes dispõem, em média, 46 horas semanais no exercício da profissão, das quais 20% correspondem ao trabalho realizado em casa; mais de metade dos professores (53%) reside fora do concelho onde desenvolve a actividade docente (SANTOS, 2010, p. 127).

Na figura a seguir foram seleccionadas as principais queixas dos docentes em relação aos fatores que causam *stress* na sua profissão, entre eles, o comportamento dos alunos. Contudo, destacamos os fatores associados com a intensificação do trabalho docente, sendo os principais: o tamanho das turmas; a falta de tempo para o professor cumprir o programa de aula; demasiado trabalho burocrático; falta de tempo para oferecer apoio ao aluno e demasiado trabalho para realizar.

Figura 13. Fonte de stress

Turmas grandes	87	68.5
Alunos que demonstram falta de interesse	87	68.5
Mau comportamento contínuo de alguns alunos	86	67.7
Alunos pouco motivados	85	66.9
Falta de aceitação da autoridade do professor	84	66.1
Mau comportamento dos alunos em geral	83	65.3
Falta de iniciativa e vontade de trabalhar pelos alunos	82	64.6
Turmas difíceis	81	63.8
Existência de sanções disciplinares pouco adequadas	81	63.8
Alunos barulhentos	80	63.0
Problemas de comportamento difícil	79	62.2
Falta de tempo para cumprir os programas	76	59.8
Política disciplinar inadequada da escola	75	59.1
Comportamento indecente/descarado dos alunos	75	59.1
Controle contínuo/constante do comportamento dos alunos	74	58.2
Nível de barulho bastante elevado	74	58.2
Demasiado trabalho burocrático	72	56.7
Falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos	70	55.1
Demasiado trabalho para fazer	69	54.4
Falta de reconhecimento por um bom ensino	66	52.0

Fonte: Gomes (2006, p. 76).

Nas entrevistas que realizamos com professores das escolas Alberto Sampaio e Carlos Amarante as principais reclamações em relação à intensificação do trabalho docente

foram iguais: o aumento no número de aulas e alunos por turma. Para o professor 8 (2015) da escola Alberto Sampaio, aumentou “O número de alunos sim, as salas estão maiores. Por acaso eu dou aula só aqui, mas há caso de colegas meus que dão aulas em outras escolas, faz parte do agrupamento”. Segundo o professor 3 (2015) da escola Carlos Amarante,

O número de alunos tem aumentado, as turmas são maior, o que é uma coisa negativa. Precisávamos de turmas mais pequenas para trabalhar melhor e mais individualmente e também temos turmas mais difíceis na medida em que tem mais alunos, porque antes não tinham alunos com necessidades educativas especiais inseridos nas turmas normais e hoje temos.

O professor 2 (2015) da escola Alberto Sampaio confirmou o aumento no número de turmas e alunos, porém, afirmou que os professores iniciantes são os mais prejudicados por este fenómeno, pois “[...] o pessoal mais novo às vezes tem contratos anuais não é, e muitas vezes as aulas não são suficientes e trabalham em 2 ou 3 escolas, o que é extremamente difícil”. Segundo os docentes entrevistados, o aumento no número de alunos por sala foi consequência de uma norma que somente autorizou a abertura de turmas que tivessem no mínimo 30 alunos. Entretanto, ao longo do ano letivo ocorrem transferências dos alunos, ampliando ou reduzindo as turmas.

As reformas nas legislações educacionais, em especial, nos Estatutos da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário ampliaram a intensificação do trabalho docente em Portugal. No Estatuto da carreira de 1990, no artigo 76º foi definido que “O pessoal docente em exercícios de funções é obrigado à prestação de 35 horas semanais de serviço” (PORTUGAL, 1990, p. 23).

Este número de horas foi mantido pelo Ministério da Educação por 23 anos, porém, a partir da Lei n.º 68, de 29 de agosto de 2013, a jornada de trabalho dos professores aumentou para 8 horas diárias e 40 horas semanais. Contudo, com a finalidade de *abrandar* o real acréscimo na jornada de trabalho dos docentes, o Ministério da Educação determinou que o aumento das 5 horas de trabalho semanal iria incidir somente sobre a componente não letiva.

Embora a carga semanal de trabalho dos professores ficasse inalterada por 23 anos, o Ministério da Educação alterou o tempo da componente letiva e, conseqüentemente, não letiva dos docentes. No artigo 77º do Estatuto de 1990, “A componente lectiva do pessoal docente dos 2.º e 3.º do ensino básico é de 22 horas semanais” (PORTUGAL, 1990, p. 23) e “A componente lectiva do pessoal docente do ensino secundário, desde que prestada na totalidade neste nível de ensino, é de 20 horas semanais” (PORTUGAL, 1990, p. 23). Já no Estatuto de 2007, a componente letiva das duas etapas de ensino foi equiparada,

discriminando no Artigo 77º que “A componente lectiva do pessoal docente dos restantes ciclos e níveis de ensino, incluindo a educação especial, é de vinte e duas horas semanais” (PORTUGAL, 2007, p. 514).

Outra alteração relacionada à jornada de trabalho dos professores foi a mudança do artigo 78º em que “É vedada ao docente a prestação diária de mais de cinco horas lectivas consecutivas” (PORTUGAL, 1990, p. 23) para a nova redação no Estatuto de 2007 em que “Não é permitida a distribuição ao docente de mais de seis horas lectivas consecutivas” (PORTUGAL, 2007, p. 514), aprovando o aumento de 1 hora letiva diária.

Essa permissão foi possível graças à autorização para os professores substituírem os colegas de trabalho que se ausentassem por um período de curta duração das suas atividades. Conforme o artigo 82º, o acúmulo de 6 horas consecutivas seria necessário caso surgisse,

e) A substituição de outros docentes do mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na situação de ausência de curta duração, nos termos do n.º 5;

5 – Para os efeitos do disposto na alínea *e)* do n.º 3, considera-se ausência de curta duração a que não for superior a 5 dias lectivos na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico ou a 10 dias lectivos nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

6 – O docente incumbido de realizar as atividades referidas na alínea *e)* do n.º 3 deve ser avisado, pelo menos, no dia anterior ao início das mesmas (PORTUGAL, 2007, p. 515).

Ainda em relação à atribuição do número de aulas, desde o primeiro Estatuto da Carreira Docente de 1990 foi desenvolvida uma contagem para a redução da componente letiva dos professores com maior tempo de serviço acumulado. A proposta, de acordo com o artigo 79º, era reduzir o tempo da componente letiva, porém, concomitante com o aumento da componente não letiva.

A componente lectiva que estão obrigados os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e os do ensino secundário e do ensino especial é sucessivamente reduzida de duas horas, de cinco em cinco anos, até o máximo de oito horas, logo que os profissionais atinjam os 40 anos de idade e 10 anos de serviço docente, 45 anos de idade e 15 anos de serviço docente, 50 anos de idade e 20 anos de serviço docente e 55 anos de idade e 21 anos de serviço docente (PORTUGAL, 1990, p. 514).

Entretanto, no Estatuto da carreira de 2007, além de aumentar a idade mínima para o professor ter direito à redução da componente letiva foi ampliado o tempo mínimo de serviço do profissional. Assim, entendemos que ao retardar o direito à redução da componente letiva,

a intenção dos reformadores foi otimizar o trabalho dos professores, tendo em vista que o objetivo foi manter o maior número de aulas distribuídas para cada professor, sendo necessário, portanto, reduzir os *privilégios* inerentes à redução da componente letiva.

Artigo 79º

1- A componente lectiva do trabalho semanal a que estão obrigados os docentes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e da educação especial é reduzida, até ao limite de oito horas, nos termos seguintes:

- a) De duas horas logo que os docentes atinjam 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente;
- b) De mais duas horas logo que os docentes atinjam 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente;
- c) De mais quatro horas logo que os docentes atinjam 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente (PORTUGAL, 2007, p. 514).

Além de prolongar o tempo de trabalho e a idade mínima para a redução da componente letiva, outros direitos dos professores lusitanos também foram alterados. Os dois principais foram a redução da quantidade de faltas permitidas a cada ano para os docentes e o limite no número de dispensas permitidas para os professores realizarem as atividades de formação contínua.

Em 1990, o Estatuto da Carreira Docente determinava, segundo o artigo 102º, que “Os docentes podem faltar até 12 dias úteis por ano, sendo a respectiva gestão da sua competência”. Na alteração do Estatuto em 2007, o número de faltas dos professores foi reduzido e, então, “O docente pode faltar um dia útil por mês, por conta do período de férias, até ao limite de cinco dias úteis por ano” (PORTUGAL, 2007, p. 517).

Com o Decreto-Lei n.º 75, de 23 de junho de 2010, uma nova reforma no Estatuto aumentou o número de faltas, permitindo que “O docente pode faltar um dia útil por mês, por conta do período de férias, até ao limite de sete dias úteis por ano” (PORTUGAL, 2010, p. 2234). Embora houvesse um aumento de 5 para 7 dias úteis por ano, entre 1990 e 2010 os docentes perderam 5 dias úteis de faltas.

Em relação à formação do docente, desde o primeiro Estatuto criado em 1990, não existia nenhum artigo que determinava quantos dias por ano o professor poderia faltar para realizar sua qualificação. Contudo, no Estatuto de 2007, o Ministério da Educação e Ciência português delimitou a quantidade máxima de faltas por ano para essa atividade.

Artigo 109º

1— Ao pessoal docente podem ser concedidas dispensas de serviço docente para participação em atividades de formação destinadas à respectiva

atualização, nas condições a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação, com as especialidades previstas nos números seguintes.

5 — A dispensa a que se refere o presente artigo não pode exceder, por ano escolar, cinco dias úteis seguidos ou oito interpolados (PORTUGAL, 2007, p. 517).

Ainda que o número de faltas anuais e as dispensas para a realização de atividades de formação não se caracterizem como medidas que geram diretamente a intensificação do trabalho docente, essas ações agravam indiretamente os fatores estressantes da intensificação. Os professores perderam 5 dias anuais para realizarem suas faltas e dispõem de apenas 5 dias no ano para a participação em cursos de aprimoramento e qualificação. Os cortes nos dias disponíveis para os professores abonarem ou participarem dos cursos de formação, refutam que a racionalização do trabalho foi um dos pilares da nova gestão *empresarial* da educação pública portuguesa.

Portanto, foi comprometido na carreira docente o tempo que o profissional disponibiliza para realizar suas atividades de modo geral, ou seja, o dispêndio de tempo para a formação pessoal e para o trabalho coletivo nas escolas.

A escassez de tempo ‘torna difícil planificar de modo mais atento, empenhar-se no esforço de inovação, reunir com os colegas ou sentar-se e reflectir sobre os próprios propósitos e progressos individuais’ (Hargeaves, 1998, p. 235). Assim, a falta de tempo é apontada pelos professores como um dos constrangimentos à implementação e desenvolvimento do trabalho colaborativo (SANTOS, 2010, p. 93).

De acordo com a reportagem a seguir, os professores portugueses foram os que tiveram o maior aumento de carga horária letiva entre os países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Cabe ressaltarmos uma tendência já destacada ao longo desta seção, a de que os professores do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário são os que possuem as cargas anuais mais elevadas.

Entre 2005 e o ano lectivo 2010/2011, o aumento dos salários dos professores portugueses - 12% - foi superior ao registrado nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) - apenas 3%. Mas o número de horas lectivas também cresceu significativamente em Portugal. Os professores do secundário, por exemplo, passam 774 horas por ano a ensinar alunos, mais 110 horas do que os seus colegas dos outros países. Já o tempo que têm para se dedicar a tarefas não lectivas - como avaliar os estudantes ou preparar lições - é inferior à média. De 2005 para 2011, o ‘tempo dedicado ao ensino’ a que os docentes estão obrigados em Portugal aumentou significativamente - mais 65 horas por ano

nas escolas primárias, mais 210 por ano no 3.º ciclo, mais 265 no secundário (SANCHES, 2013, p 01).

Em 2005, de acordo com a reportagem de Gomes e Gonçalves (2005), 100 mil professores portugueses foram às ruas em Lisboa e 80% da categoria entraram em greve, reivindicando melhorias nas condições de trabalho. Segundo um professor de história da cidade do Porto, “Estamos a lutar pela dignificação da nossa classe. Queremos trabalhar com melhores condições. Alguns de nós estão a trabalhar 70 horas por semana, ou seja, mais do que a lei do trabalho permite” (GOMES; GONÇALVES, 2005, p. 01)

Outro fator de intensificação do trabalho docente foi o crescimento na quantidade de aulas e turmas distribuídas por professores, a partir da criação do Decreto-lei 18, de 2 de fevereiro de 2011, que alterou o tempo da aula. O tempo de uma aula no 2º e 3º ciclo da educação básica e do ensino secundário era de 50 minutos, correspondente à componente letiva de 22 horas semanais de trabalho, ou seja, 1100 minutos. Porém, o artigo 5º do Decreto-lei 18, permitiu às escolas “[...] organizar a carga horária semanal de todas as componentes das áreas curriculares disciplinares dos 2.º e 3.º ciclos em períodos de 45 ou 90 minutos” (PORTUGAL, 2011, p. 660).

Desse modo, os 1100 minutos de trabalho semanais obrigatórios foram divididos em aulas de 45 minutos, aumentando de 22 para 24 aulas por docente. Assim, os professores tiveram que ampliar o número de turmas e, conseqüentemente, a quantidade de alunos ou escolas, pois alguns docentes necessitaram lecionar em outras escolas para alcançar o número de aulas exigido.

Podemos constatar que, em menos de 26 anos, as reformas realizadas pelo Ministério da Educação nos Estatutos da Carreira Docente elevaram a jornada de trabalho dos professores, ampliaram o número de aulas, turmas e alunos por sala e estreitaram o tempo da redução da componente letiva dos professores mais antigos e os dias úteis de licença para a formação contínua, ratificando o fenômeno da intensificação do trabalho docente.

Trata-se da utilização do aparato legal para garantir que as alterações nos Estatutos da carreira *adaptassem* os recursos humanos do setor educacional em consonância com as novas regras de uma gestão que necessitava produzir um trabalho eficiente, eficaz e otimizado.

Na próxima seção, demonstramos de que modo a flexibilização nas formas de contratação dos professores tem sido mais um fator que complementa a precarização do trabalho destes profissionais.

2.4.3. A flexibilização nas formas de contratação

Uma das alternativas do modelo de acumulação flexível e do Estado neoliberal à crise dos anos de 1970 foi reduzir os gastos com a contratação de trabalhadores. As principais medidas foram reduzir o número de horas da jornada, aderindo ao trabalho em tempo parcial, a contratação temporária, a admissão eventual e a terceirização, ou seja, a prestação de serviços de outras empresas. No setor educacional português as formas mais comuns de contratações flexíveis, após os anos de 1990, foram o trabalho em tempo parcial, os contratos a termo, as admissões eventuais e a *terceirização* do trabalho docente.

A primeira legislação que permitiu a contratação de funcionários públicos temporários em Portugal foi o Decreto-Lei n.º 184, de 2 de junho de 1989, que regimentou sobre o emprego público, as remunerações e a gestão de pessoal da função pública. As duas formas de contratos, de acordo com o artigo 7.º, eram a contratação de provimento, para os cargos efetivos, e a contratação a termo, isto é, a contratação com um prazo determinado para iniciar e encerrar o trabalho na atividade pública.

Artigo 7.º

Contrato de pessoal

1 - O contrato de pessoal é um acto bilateral, nos termos do qual se constitui uma relação transitória de trabalho subordinado.

2 - As formas de contrato de pessoal admitidas são:

- a) Contrato administrativo de provimento;
- b) Contrato de trabalho a termo certo (PORTUGAL, 1989, p. 03).

No final da década de 1990, uma legislação específica para a contratação de professores temporários por meio da realização de concursos, estabeleceu o prazo mínimo para a elaboração desse tipo de contrato. Segundo o artigo 3.º da Portaria n.º 367, de 29 de junho de 1998, ficou estabelecido que

Vigência do contrato

1 - Os contratos previstos no presente diploma são celebrados de acordo com o prazo em que se encontre vago ou disponível o lugar cujo preenchimento se visa assegurar.

2 - Os contratos celebrados ao abrigo do presente diploma não podem ser celebrados por períodos inferiores a 30 dias (PORTUGAL, 1998, p. 2913).

O prazo máximo para os contratos temporários foi fixado em 1 ano, sendo possível, conforme o artigo 4.º, que “1 - Os contratos celebrados por período inferior a um ano podem

ser renovados, até ao termo do ano escolar, por períodos de 30 dias, mediante simples anotação” (PORTUGAL, 1998, p. 2914).

Quando a contratação dos docentes não era realizada por meio do concurso público, em razão do esgotamento dos candidatos convocados, o preenchimento das vagas remanescentes era realizado por meio da iniciativa da própria escola. A divulgação pública das vagas era responsabilidade das unidades escolares com a finalidade de completar o quadro de docentes necessários para as vagas temporárias. A forma de contratação realizada pelas próprias escolas, sem concurso público, é denominada por contratos de escola. Essa modalidade de contratação corresponde com o trabalho dos professores eventuais no Brasil.

Artigo 12.º

Contratos de escola

1 - Para os estabelecimentos de ensino poderá ser contratado pessoal ao abrigo do presente diploma, respeitando a graduação dos concursos nacionais e distritais de provimento.

2 - Esgotados os candidatos opositores aos concursos referidos no número anterior, podem os estabelecimentos de ensino contratar candidatos que respeitem os requisitos gerais, especiais e habilitacionais exigidos para o exercício da função docente (PORTUGAL, 1998, p. 2914).

Em 2004, uma alteração na legislação que regulamenta os contratos temporários dos docentes flexibilizou a participação e o ingresso dos candidatos nas substituições temporárias. Com a Portaria n.º 1046, de 16 de agosto de 2004, os professores que realizavam substituições no decorrer de um ano letivo poderiam se inscrever para uma nova lista de interesse e renovar ou estabelecer um novo contrato de substituição no ano letivo seguinte.

Artigo 4.º

[...]

1 — Os docentes cujo contrato de substituição temporária cesse no decurso do ano lectivo regressam à lista graduada de não colocados, para efeitos de eventual nova colocação, caso em que o respectivo contrato será renovado por anotação, para novo ou novos períodos, correspondentes ao período previsível de substituição, sem prejuízo do disposto no n.º 2 do n.º 3.º da presente portaria e com dispensa de quaisquer outras formalidades (PORTUGAL, 2004, p. 5202).

Na terceira reforma realizada na legislação que regulamenta o recrutamento dos docentes, o Decreto-Lei n.º 132, de 27 de junho de 2012, é discriminada no artigo 26º a ordem de graduação dos candidatos para a concorrência nas vagas temporárias nas escolas.

A inscrição poderia ser realizada pelos docentes efetivos que perderam suas componentes letivas ou pelos candidatos que foram aprovados no concurso e não ingressaram

na carreira em razão da limitação de vagas. Assim, a graduação permitiu que todos os candidatos aprovados nos concursos para o exercício da função docente pudessem lecionar nas unidades escolares, caso houvesse vagas disponíveis para o trabalho temporário. A ordem de graduação para assumir as vagas temporárias era:

Artigo 26.º

Ordenação das necessidades temporárias

Para a satisfação de necessidades temporárias dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, os docentes são ordenados de acordo com a sua graduação profissional e na seguinte sequência:

- a) Docentes de carreira dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas que tenham sido objeto de extinção, fusão, suspensão ou reestruturação desde que, por esse motivo, tenham perdido a sua componente letiva;
- b) Docentes de carreira dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas e de zona pedagógica com ausência de componente letiva;
- c) Docentes de carreira dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas que pretendam exercer transitoriamente funções docentes noutra agrupamento de escolas ou em escola não agrupada;
- d) Candidatos não colocados no concurso externo no ano da sua realização;
- e) Candidatos à contratação inicial (PORTUGAL, 2012, p. 12).

Nas entrevistas realizadas nas escolas Alberto Sampaio e Carlos Amarante os professores afirmaram que aumentou o número de docentes temporários nos últimos anos. Um dos principais fatores, segundo os entrevistados, foi o grande volume de afastamentos, por motivo de doença, dos professores pertencentes aos quadros de escola. Para o professor 1 (2015) da escola Alberto Sampaio, “[...] cada vez chegam mais professores temporários, contratados e ficam só 1 ano [...] acho que é uma perda muito grande, pois são professores de muito valor, porque no fim do ano todo aquele investimento foi perdido e devia haver uma continuidade”.

O professor 3 (2015) da escola Carlos Amarante confirmou que novos professores temporários chegaram no agrupamento recentemente, porém, destaca a dificuldade para o ingresso de novos docentes em cargos efetivos. O motivo da estagnação dos concursos em Portugal foi o envelhecimento da categoria docente em consequência do retardamento das aposentadorias que, atualmente, estabeleceu a idade mínima de 66 anos para homens e mulheres.

Nessa escola, particularmente, que é aquela que eu conheço melhor, o número de professores do quadro é mais ou menos estável. Mesmo assim, em relação a anos anteriores, há uma mobilidade suponho que crescente, e este ano, por exemplo, encontrei mais caras novas do que encontrei em anos

anteriores. Portanto apesar do corpo ser estável e ter realmente envelhecido, há caras novas que pulam por aqui e que não ficam a cá muito tempo (PROFESSOR 3, 2015).

Em 2011, a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) publicou um guia para os professores precários e desempregados lusitanos. Além de indicar as legislações e normas para instruir os docentes eventuais e temporários, os autores do guia denunciaram a falta de contratação para os cargos de provimento (efetivo). De acordo com a FENPROF (2011, p. 04), o Ministério da Educação ampliou somente as contratações temporárias, “Tantos milhares a contrato e, contudo, entre 2007 e 2010 aposentaram-se cerca de 15.000 professores mas só 396 lograram entrar em quadro”, isto é, apenas 396 professores foram contratados como efetivos.

Quadro 14. Aposentação e entradas em quadro

Ano	Aposentação	Entradas em quadro
2007	3.829	0
2008	4.976	0
2009	4.248	396
2010*	1.106	0
Total	14.159	396

Fonte: FENPROF (2011, p. 08).

A crítica dos dirigentes Fenprof às ações do Ministério da Educação se justifica porque “A precariedade não é uma situação transitória. É resultado de políticas aprofundadas por vários governos, agravado nos últimos” (FENPROF, 2011, p. 04). Um dos questionamentos referente às contratações de cargos de provimento foi o tempo para a realização dos concursos, que somente são autorizados a cada 4 anos, enquanto para as vagas temporárias ocorrem anualmente. Para a Fenprof (2011, p. 04) essas medidas do Ministério “São políticas que fomentam dependências, reduzem despesas com mão-de-obra (qualificada), sem olhar às consequências, desvalorizam socialmente os profissionais, degradam a Escola Pública”.

Em 1989, o Decreto-Lei n.º 184, de 2 de junho, que regulamentava o emprego público, autorizou a possibilidade do acúmulo de cargos de professores na função pública, sendo a única profissão citada na redação do artigo.

Artigo 12.º

Princípio da exclusividade de funções

1 - O exercício de funções públicas é norteado pelo princípio da exclusividade.

2 - Não é permitida a acumulação de cargos ou lugares na Administração Pública, salvo, quando devidamente fundamentada em motivo de interesse público, nas seguintes situações:

- a) Inerência de funções;
- b) Actividades de carácter ocasional que possam ser consideradas como complemento da actividade principal;
- c) Actividades docentes em estabelecimentos de ensino cujo horário seja compatível com o exercício dos cargos (PORTUGAL, 1989, p. 04).

Na publicação do primeiro Estatuto da Carreira Docente, o Decreto-Lei n.º 139-A, de 28 de abril de 1990, foi discriminado no artigo 111.º os dois casos em que o acúmulo de cargos dos docentes era permitido. Uma das situações era em cargos cuja função seria complementar à atividade do docente e a outra seria para o exercício da função docente em qualquer estabelecimento de ensino que disponibilizasse vagas.

Artigo 111.º Acumulações

1 - É permitida a acumulação do exercício de funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos com actividades de carácter ocasional que possam ser consideradas como complemento da actividade docente.

2 - É ainda permitida a acumulação do exercício de funções docentes em outros estabelecimentos de educação ou de ensino (PORTUGAL, 1990, p. 30).

Em 1990, o Estatuto da Carreira Docente assegurou também a possibilidade de outros funcionários públicos exercerem a atividade docente, caso atendessem os requisitos necessários para o exercício do cargo.

Artigo 73.º

Exercício a tempo inteiro de funções docentes

1 - O exercício a tempo inteiro em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos das funções docentes previstas nos n.º 1 e 2 do artigo 33.º do presente Estatuto pode ser assegurado por outros funcionários públicos, desde que preencham os requisitos naqueles exigidos.

2 - As funções docentes referidas no número anterior são exercidas em regime de comissão de serviço ou de requisição, consoante exista ou não lugar vago do quadro de escola (PORTUGAL, 1990, p. 22).

Ainda no Estatuto da Carreira de 1990, outra forma de flexibilização da contratação de docentes era a possibilidade de profissionais não licenciados ou com formação específica para o magistério lecionar nas escolas públicas em circunstâncias temporárias ou eventuais.

Porém, diferente da legislação brasileira, somente algumas disciplinas específicas poderiam ser lecionadas pelos substitutos técnicos não licenciados. Desse modo, conforme o artigo 33º,

Contrato administrativo

1 - O desempenho de funções docentes pode ser assegurado em regime de contrato administrativo de provimento, quando haja conveniência em confiar a técnicos especializados a regência de disciplinas tecnológicas, artísticas, vocacionais e de aplicação ou que constituam inovação pedagógica (PORTUGAL, 1990, p. 13).

Na Portaria n.º 367, de 29 de junho de 1998, além dos profissionais não licenciados e dos licenciados que almejavam ingressar na carreira docente, outro possível grupo de candidatos para lecionar temporariamente nas escolas era o de estagiários dos cursos de licenciatura.

11.º

Estagiários

Aos estagiários licenciados do ramo de formação e aos alunos do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino educacional das licenciaturas em ciências e do estágio das licenciaturas em ensino serão aplicadas as normas constantes no presente diploma, com as necessárias adaptações (PORTUGAL, 1998, p. 2914).

Por fim, destacamos a forma de contratação de docentes em tempo parcial, a qual foi regulamentada no primeiro Estatuto da Carreira em 1990. Conforme o artigo 85º, “O pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário pode exercer funções em regime de tempo parcial, nos termos previstos para a função pública em geral” (PORTUGAL, 1990, p. 26).

No Decreto-Lei n.º 132, de 27 de junho de 2012, que procedeu a terceira alteração nas normas de recrutamento dos docentes, o trabalho em tempo parcial foi classificado em dois grupos de horários. Além da flexibilidade no grupo de horários, os contratos descritos neste artigo são a termo, isto é, contratos em tempos parciais e temporários.

Artigo 9.º

8 - Os candidatos à contratação a termo resolutivo previstos nas alíneas b) e c) do n.º 2 do artigo 6.º podem, respeitados os limites fixados no n.º 2, manifestar preferências para cada um dos intervalos seguintes:

- a) Horário completo;
- b) Horário entre quinze e vinte e uma horas;
- c) Horário entre oito e catorze horas (PORTUGAL, 2012, p. 06).

Em março de 2016, um levantamento realizado pela Fenprof constatou que há em todo o sistema da educação pública de Portugal – educação básica, secundária, politécnica e universitária – mais de 53.000 docentes em situação precária, ou seja, aproximadamente 25% dos 210 mil professores contratados. Nas etapas da educação básica e secundária, os grupos de professores temporários foram divididos em: colocações anuais com 6.642 docentes; colocações temporárias com 5.285 e bolsas de contratação de escola (BCE) e contratação de escola (CE) com 4.346 professores (FENPROF, 2016).

O total de docentes contratados nas escolas públicas (do pré-escolar ao secundário) é de 16.273 (em igual momento do ano passado o número de contratados era de 14.355). Segundo a DGEEC (Direção Geral de Estatística em Educação e Ciência), o número de docentes nestas escolas públicas é de 120.784 (Pré-Escolar – 9.006; 1.º Ciclo – 25.201; 2.º Ciclo – 21.503; 3.º Ciclo e Secundário – 65.074). Face a estes números, a taxa de precariedade docente nas escolas públicas, da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, é de 13,47%! (FENPROF, 2016, p. 02).

Outra modalidade em ascensão de contratos de professores, implementado a partir do Despacho n.º 12.591, de 16 de junho de 2006, é a *terceirização* dos docentes. Embora permitida somente no 1º ciclo do ensino básico e exclusivamente para os contratos de professores que lecionam nas atividades de enriquecimento curricular – apoios de estudo, ensino de inglês ou outras línguas estrangeiras, atividades físicas e esportivas, ensino de música, artes etc. –, é autorizado que algumas entidades tornem-se responsáveis pela contratação dos profissionais dessas disciplinas.

As entidades promotoras que podem se responsabilizar pelas atividades de enriquecimento curricular (AEC) são: a) os agrupamentos de escolas; b) as autarquias locais; c) as associações de pais e de encarregados de educação; d) as instituições particulares de solidariedade social (IPSS). Entretanto, de acordo com a Fenprof (2016), muitos docentes contratados por essas entidades estão com os salários atrasados, possuem contratos anuais de trabalho, embora recebam apenas 10 meses de salário, e são falsos *recibos verdes*, isto é, profissionais que prestam serviços como técnicos dessas instituições.

São mais de 12.000 os professores a desempenhar funções nas AEC. O número exato não é conhecido, dada a desregulação quase completa da situação, em que as entidades promotoras são públicas e privadas. Mas entre contratação por câmaras municipais, empresas privadas de fim lucrativo e IPSS, em todo o país, são mais de 12.000 os docentes contratados para esta atividade, embora na qualidade de ‘técnicos’ (FENPROF, 2016, p. 01).

O relato do professor 3 (2015) da escola Alberto Sampaio corrobora que o número de professores precários é maior entre os jovens e, principalmente, que lecionam nos cursos técnicos, pois não é permitido que profissionais não licenciados deem aulas nas disciplinas do currículo principal. Portanto, os docentes mais precários são aqueles “[...] a nível dos cursos profissionais, são técnicos especializados, ligado ao teatro, ligados ao turismo, ligados ao design digital e 3D, portanto é esse nível, porque em termos de professores da componente geral dos cursos científicos e humanísticos, não, não há”

Logo, as principais formas de contratos flexíveis adotados pelo Ministério da Educação e Ciência condizem com aqueles realizados no setor produtivo e de serviços, entre eles: o contrato em tempo parcial; a *terceirização* da função docente; o contrato em caráter temporário; acúmulos de cargos etc.

O enfoque das reformas das legislações portuguesas, desde 1989, foi adaptar os modelos dos contratos dos docentes conforme as novas tendências da acumulação flexível, tendo em vista a adaptação contínua do setor público em consonância com as novas tendências produtivas, com o arranjo de Estado neoliberal enxuto e com a concretização de cortes dos gastos públicos em função da crise e dos acordos com a Troika.

Embora a classe docente e os sindicatos denunciem as condições de precariedade dos professores, em especial, daqueles que aspiram ingressar na carreira em cargos efetivos, há um silêncio da imprensa lusitana, do Ministério da Educação e das universidades, em razão dos poucos estudos realizados sobre a temática do trabalho precário docente.

2.4.4. O arrocho salarial dos docentes

O quarto elemento que consideramos fundamental para a ampliação da precarização do trabalho docente em Portugal é o arrocho salarial. Este fenômeno, em ascensão nos últimos anos, provocou perdas salariais entre os professores lusitanos, agravando a condição de precariedade e baixa remuneração historicamente destinada à categoria docente do país.

Desde a década de 1990, por motivo da desvalorização salarial, a insatisfação com o salário foi apontada pelos professores como um dos principais problemas da profissão “[...] mostrando-se particularmente afectados pela inadequação do vencimento ao trabalho realizado, assim como pela falta de reconhecimento a que estão votados, com a conseqüente degradação social da sua imagem” (ALVES, 1994, p. 40).

Além do arrocho salarial, as queixas dos professores em relação à degradação social da sua imagem foram justificadas em razão da perda de prestígio e a redução do número de

indivíduos interessados na carreira docente, tendo em vista a desvalorização social e salarial do profissional que optava pelo magistério.

Sobre os principais fatores que levariam os professores lusitanos a abandonar a profissão, os principais foram “[...] ‘A remuneração’ (32.6 %), a ‘degradação da carreira’ (21.7%), ‘a falta de estímulo’ (19.8%)” (ALVES, 1994, p. 25). Entre os motivos que impediriam os docentes de abandonarem a sua ocupação, os mais citados foram a “[...] ‘dificuldade em arranjar emprego’ (39.4%), a ‘idade’ (‘é tarde para começar ele novo’) e a ‘segurança do salário (e do emprego)’” (ALVES, 1994, p. 25).

Embora os docentes portugueses criticassem o aviltamento dos seus salários nos anos de 1990, outra mudança que influenciou a remuneração foi o corte da isenção de impostos sobre a renda, ou seja, uma via indireta para a corrosão do salário do professor.

A antiguidade na função pública determina aumentos salariais constantes, de cinco em cinco anos, até um máximo de cinco aumentos: as diuturnidades da função pública. Em 1985, os vencimentos dos professores, tal como dos restantes funcionários públicos, eram isentos de impostos sobre os rendimentos. Esse facto deve ser tido em consideração quando se procede à comparação dos seus vencimentos, quer com outras profissões, quer com as remunerações auferidas pelos professores noutros países (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 1988, p. 1283).

Em decorrência da perda de direitos e salários reduzidos, Ramos (2009, p. 18) destaca que na década de 2000 os professores consideravam “[...] o vencimento/salário como uma das fontes de maior insatisfação e mal-estar docente”. A autora ressalta, ainda, que “[...] dos 35,0% de professores que manifestavam o desejo de abandonar o ensino, caso tivessem uma oportunidade, 32,6% dizem que o fariam por causa das baixas remunerações auferidas” (RAMOS, 2009, p. 18-19).

A legislação que institui o salário de um professor e sua posição na hierarquia da carreira é aquela que dispõe sobre a estrutura remuneratória dos profissionais do magistério. A divisão em escalões determina os vencimentos dos docentes de acordo com a sua posição escalonar. Nos anos de 1980, o Decreto-lei nº 409, de 18 de novembro de 1989, classificava, conforme o artigo 4.º, que “1 - O pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário constitui um corpo especial e integra-se numa carreira única com 10 escalões” (PORTUGAL, 1989, p. 5088).

A respeito da organização da carreira docente ficou discriminado, no artigo 4º, que a estrutura possui “a) Escalão - o módulo de tempo de serviço docente, a que correspondem na respectiva escala indiciária posições salariais hierarquizadas” (PORTUGAL, 1989, p. 5087) e

“b) Nível remuneratório - cada uma das posições remuneratórias criadas no âmbito de um mesmo escalão.” (PORTUGAL, 1989, p. 5087). A carreira dos professores foi dividida em 10 escalões e o tempo total no exercício da função docente era de 35 anos, embora para atingir o seu topo fosse necessário acumular 29 anos na profissão.

Artigo 8.º

Duração dos escalões

Os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente têm a seguinte duração:

- 1.º escalão - três anos;
- 2.º escalão - três anos;
- 3.º escalão - cinco anos;
- 4.º escalão - quatro anos;
- 5.º escalão - quatro anos;
- 6.º escalão - quatro anos;
- 7.º escalão - três anos;
- 8.º escalão - três anos;
- 9.º escalão - seis anos (PORTUGAL, 1989, p. 5087).

Em 1999, uma alteração na estrutura da carreira docente a partir da criação do Decreto-Lei n.º 312, de 10 de agosto de 1999, manteve os 10 escalões adotados na legislação anterior, porém, reduziu de 35 para 31 anos o tempo máximo no exercício da atividade docente e, de 29 para 26 anos, para ingressar no último escalão. Essa alteração foi positiva para os professores, pois reduziu o tempo necessário para a aposentadoria e para a progressão de um escalão para o outro, permitindo um acesso mais rápido aos vencimentos mais elevados.

Artigo 9.º

Duração dos escalões

Os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente têm a seguinte duração:

- 1.o escalão — dois anos;
- 2.o escalão — três anos;
- 3.o escalão — quatro anos;
- 4.o escalão — quatro anos;
- 5.o escalão — quatro anos;
- 6.o escalão — três anos;
- 7.o escalão — três anos;
- 8.o escalão — três anos;
- 9.o escalão — cinco anos (PORTUGAL, 1999, p. 5179).

Contudo, em menos de 8 anos, a reforma no Estatuto da Carreira Docente com o Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007, estabeleceu uma nova regra que dividiu a

carreira em duas etapas, de forma que “A carreira docente desenvolve-se pelas categorias hierarquizadas de: a) Professor; b) Professor titular.” (PORTUGAL, 2007, p. 508). Essa alteração ocasionou também a divisão de escalão e remuneração entre as duas categorias, sendo que “Os módulos de tempo de serviço docente nos escalões de cada categoria têm a seguinte duração: a) Professor - cinco anos, excepto nos 4.º e 5.º escalões, cuja duração é de quatro anos; b) Professor titular - seis anos” (PORTUGAL, 2007, p. 507).

Os escalões tiveram reduções de 10 para 6 nos cargos de professor e de 10 para 3 na categoria de professor titular. A carreira do professor totalizava 28 anos, alcançando o topo após 23 anos de profissão e para o professor titular 36 anos de carreira, atingindo o topo ao completar 30 anos em exercício. Porém, apesar da redução de tempo para o professor e salários mais elevados para os professores titulares, tornou-se mais rígido avançar nos escalões ou mesmo ingressar na carreira de professor titular.

Artigo 37.º

Progressão

1 - A progressão na carreira docente consiste na mudança de escalão dentro de cada categoria.

2 - O reconhecimento do direito à progressão ao escalão seguinte da categoria depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos:

a) Na categoria de professor, da permanência de um período mínimo de serviço docente efectivo no escalão imediatamente anterior, com, pelo menos, dois períodos de avaliação de desempenho em que seja atribuída a menção qualitativa mínima de *Bom*;

b) Na categoria de professor titular, da permanência de um período mínimo de serviço docente efectivo no escalão imediatamente anterior, com, pelo menos, três períodos de avaliação de desempenho em que seja atribuída a menção qualitativa mínima de *Bom*;

c) Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que, no período em avaliação, correspondam, em média, a vinte e cinco horas anuais (PORTUGAL, 2007, p. 532).

Outra dificuldade para o professor alcançar o último escalão foi, conforme o artigo 37º, o critério de que só poderiam progredir para o 6º escalão os docentes que “5 - a) Completem o módulo de tempo de serviço no escalão anterior; b) Obtenham no mesmo período de tempo avaliação de desempenho não inferior a *Bom*” (PORTUGAL, 2007, p. 533), expondo o foco do Ministério da Educação na meritocracia por meio da avaliação do desempenho dos professores.

Por fim, destacamos os requisitos necessários para os professores que almejavam o cargo de professor titular. Além da dificuldade para ingressar nessa categoria, salientamos a diferença salarial entre o professor e o professor titular. Em 2008, enquanto o salário de um

professor titular (não casado) no último escalão era de €3.004,68, o vencimento do professor (não casado) era, no último escalão, de €2.165,14, ou seja, uma diferença de €840,00. Assim, para ingressar no cargo de professor titular era preciso,

Artigo 38.º

1 - O recrutamento para a categoria de professor titular faz-se mediante concurso documental aberto para o preenchimento de vaga existente no quadro do agrupamento ou escola não agrupada e destinada à categoria e departamento ou grupo de recrutamento respectivo.

2 - Podem ser opositores ao concurso de acesso à categoria de professor titular os professores que, cumulativamente, preenchem os seguintes requisitos:

a) Detenham, pelo menos, 18 anos de serviço docente efectivo, com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom* durante o referido período;

b) Tenham sido aprovados em prova pública que incida sobre a actividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular.

6 - No acesso à categoria de professor titular, a integração na respectiva escala indiciária faz-se no 1.º escalão dessa categoria (PORTUGAL, 2007, p. 508).

Com o Decreto-Lei n.º 370, de 30 de setembro de 2009, uma nova alteração foi realizada no Estatuto da Carreira Docente, porém, a divisão profissional entre professor e professor titular foi mantida. Uma das alterações no artigo 37º foi a quantidade de anos dos escalões de cada categoria, estabelecendo que “Os módulos de tempo de serviço docente nos escalões de cada categoria têm a seguinte duração: a) Professor: i) 1.º a 4.º escalões - quatro anos; ii) 5.º escalão - dois anos; iii) 6.º escalão - seis anos (PORTUGAL, 2009, p. 7077). No artigo 38º, a alteração foi a redução de 18 para 16 anos no tempo mínimo para o professor se candidatar para a categoria de professor titular.

Artigo 38.º

Acesso

1 - O recrutamento para a categoria de professor titular faz-se mediante concurso documental aberto para o preenchimento de vaga existente no quadro do agrupamento ou escola não agrupada e destinada à categoria e departamento ou grupo de recrutamento respectivo.

a) Detenham, pelo menos, 16 anos de serviço docente efectivo, com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom* durante o referido período (PORTUGAL, 2009, p. 7077).

Apesar de uma pequena redução na exigência do tempo mínimo para a participação no concurso de professor titular, em 2010, uma nova reforma no Estatuto colocou fim à segregação entre os cargos de professor e professor titular, após a maior greve registrada entre os docentes na história de Portugal. Com essa reforma, os escalões passaram a ser divididos

novamente em 10 etapas, sendo que “5 - Os módulos de tempo de serviço docente nos escalões têm a duração de quatro anos, com exceção do tempo de serviço no 5.º escalão que tem a duração de dois anos” (PORTUGAL, 2010, p. 2231).

Desde o Decreto-Lei n.º 75, de 23 de junho de 2010, o tempo exigido para que o docente atinja o topo da carreira passou a ser de 30 anos, ou seja, 1 ano a mais do que na primeira legislação criada em 1989. Aos 34 anos de profissão o professor encerrava a sua carreira, portanto, apenas 1 ano a menos do que a legislação de 1989. Desse modo, observamos que nos últimos 27 anos ocorreram avanços e recuos referentes às legislações que regulamentam o tempo de serviço, a progressão na carreira e os vencimentos salariais dos professores.

Em relação aos valores dos salários propriamente ditos, nos últimos 27 anos também ocorreram oscilações com períodos de aumentos e de redução. Entretanto, a partir de 2009, duas medidas realizadas pelo Ministério da Educação foram predominantes: a estagnação e os cortes salariais, corroborando a condição de arrocho salarial sofrida pela categoria docente lusitana nos últimos anos.

Embora nessa pesquisa o enfoque fosse o processo de precarização do trabalho docente a partir da década de 1990, não encontramos nenhum registro com os valores dos salários dos professores quando a moeda oficial em Portugal era o escudo português. Portugal aderiu ao euro no início de 2002 e, portanto, somente analisamos os dados relacionados aos salários dos professores a partir desse ano.

No quadro a seguir, podemos observar a evolução salarial dos professores entre os anos de 2005 e 2014. De 2005 até 2009, os professores tiveram 5 anos consecutivos de reajustes salariais em todos os índices ou escalões. Porém, em 2011, os salários passaram por uma redução e até o final do ano letivo de 2016 estão estagnados, embora esta informação não conste no quadro.

Quadro 15. Evolução dos vencimentos líquidos desde o ano 2005

ANOS \ ÍNDICES		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
151	Anual	17760,96	18027,38	18297,72	18682,02	19223,82	19223,82	18537,26	16477,56	19223,82	17780,98
	Mensal	1268,64	1287,67	1306,98	1334,43	1373,13	1373,13	1373,13	1373,13	1373,13	1270,07
167	Anual	19642,98	19937,54	20233,78	20661,62	21260,82	21260,82	20250,00	18000,00	21000,00	19443,34
	Mensal	1403,07	1424,11	1445,27	1475,83	1518,63	1518,63	1500,00	1500,00	1500,00	1388,81
188	Anual	22113,00	22444,66	22781,22	23259,74	23934,40	23934,40	22271,76	19797,12	23096,64	21560,56
	Mensal	1579,50	1603,19	1627,23	1661,41	1709,60	1709,60	1649,76	1649,76	1649,76	1540,04
205	Anual	24112,62	24474,24	24841,32	25363,10	26098,66	26098,66	24285,69	21587,28	25185,16	23220,96
	Mensal	1722,33	1748,16	1774,38	1811,65	1864,19	1864,19	1798,94	1798,94	1798,94	1658,64
218	Anual	25641,70	26026,28	26416,60	26971,42	27753,60	27753,60	25825,77	22956,24	26782,28	23856,14
	Mensal	1831,55	1859,02	1886,90	1926,53	1982,40	1982,40	1913,02	1913,02	1913,02	1704,01
235	Anual	27641,32	28055,86	28476,56	29074,78	29918,00	29918,00	27608,58	24540,96	28631,12	26327,84
	Mensal	1974,38	2003,99	2034,04	2076,77	2137,00	2137,00	2045,08	2045,08	2045,08	1880,56
245	Anual	28817,46	29249,64	29688,40	30311,96	31191,02	31191,02	28639,71	25457,52	29700,44	27448,12
	Mensal	2058,39	2089,26	2120,60	2165,14	2227,93	2227,93	2121,46	2121,46	2121,46	1960,58
272	Anual							31424,09	27932,52	32587,94	30473,10
	Mensal						*	2327,71	2327,71	2327,71	2176,65
299	Anual	35169,12	35696,50	36231,86	36992,90	38065,86	38065,86	34208,33	30407,40	35475,30	33497,94
	Mensal	2512,08	2549,75	2587,99	2642,35	2718,99	2718,99	2533,95	2533,95	2533,95	2392,71
340	Anual	39991,56	40591,32	41200,18	42065,52	43285,34	43285,34	38436,26	34165,56	39859,82	38091,20
	Mensal	2856,54	2899,38	2942,87	3004,68	3091,81	3091,81	2847,13	2847,13	2847,13	2720,80

Fonte: Vsky (2014, p. 01).

O salário de um professor com licenciatura corresponde ao índice 167, ou seja, o 2º escalão. Em 2005, o salário inicial do professor neste índice era de €1.403,07 e o salário mínimo nacional em Portugal era €374,00, portanto, 3,7 salários. Em 2008, ano do início da crise europeia, o salário era €1.475,83, logo, 3,5 salários mínimos.

O último aumento salarial dos professores portugueses ocorreu em 2009. O acréscimo foi de €43,00, para o docente do índice 167 e teve a duração de apenas 2 anos. Em 2011, o salário foi reduzido de €1.518,63 para €1.500,00. Desse modo, desde 2009 os salários dos professores e a progressão para novos escalões no plano de carreira foram congelados, em virtude da crise econômica portuguesa e dos acordos estabelecidos com a denominada Troika: a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional.

Em 2016, o salário inicial dos docentes lusitanos no 2º escalão continuava fixado em €1.500,00, enquanto o salário mínimo nacional era €530,00, portanto, 2,8 salários. Logo, constatamos um real arrocho salarial para a categoria docente, tendo em vista que em 2005 o salário inicial correspondia a 3,7 salários mínimos e, onze anos depois, equivale a 2,8.

Quando questionamos os professores da escola Alberto Sampaio se o salário nos anos de 2010 era menor, igual ou maior do que o dos anos de 1990, as respostas foram unânimes. Segundo o professor 3 (2015) “[...] eu ganho menos em 2015 do que ganhava em

2000, agora década de 90, pronto, mas se calhar será igual mais ou menos [...] o que tenho certeza é que nesse momento eu ganho muito menos do há alguns anos, sei lá há 10 anos atrás percebe?”. O professor 4 (2015) confirmou que estão menores e, ressaltou, a redução no seu vencimento “Eu ganho nesse momento menos do que ganhava a meia dúzia de anos atrás ou há 10 anos atrás. Eu tive uma redução efetiva e estou no último escalão e reduziu qualquer coisa como uns 200 e tal euros, passei a receber menos”.

Na escola Carlos Amarante, apenas um docente afirmou que não saberia fazer essa comparação, todavia, os demais confirmaram que os vencimentos estão menores atualmente. De acordo com o professor 4 (2015).

É assim... já tivemos há alguns anos atrás melhor e agora é menor. Por exemplo, eu agora estou a ganhar o vencimento que ganhava em 2001. Em relação ao início de carreira veio a subir, pronto, mas nos últimos anos desde 2011 que nós estamos a ganhar, com os cortes na educação, e já deves acompanhar a crise no país, nós nesse momento estamos a ganhar, eu nesse momento estou a ganhar o mesmo que em 2001. Eu e meus colegas.

Outra forma indireta do arrocho salarial foi o aumento na cobrança de impostos em Portugal. Para citarmos um exemplo, selecionamos o caso de um professor casado com 2 filhos como dependentes. Em 2008, esse docente pagava 12% de Imposto Sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (IRS) e 1,5% de Proteção Social aos Trabalhadores em Funções Públicas (ADSE). Em 2016, esse mesmo professor pagou 15,7% de IRS e 3,5% de ADSE.

Ressaltamos, ainda, mais uma medida do governo português para frear os gastos públicos. Embora os cortes salariais fossem praticados desde 2011, a Lei n.º 75, de 12 de setembro de 2014, regulamentou a redução salarial de todos os funcionários contratados pelo Estado. Os cortes variavam entre 3,5% a 10% do salário líquido. Assim, o professor do índice 167 que ingressou na carreira, em 2014, sofreu um corte de €52,50 no salário inicial de €1.500,00.

Artigo 2.º

Redução remuneratória

1 - São reduzidas as remunerações totais líquidas mensais das pessoas a que se refere o n.º 9, de valor superior a € 1 500, quer estejam em exercício de funções naquela data, quer iniciem tal exercício, a qualquer título, depois dela, nos seguintes termos:

a) 3,5 % sobre o valor total das remunerações superiores a € 1 500 e inferiores a € 2 000;

b) 3,5 % sobre o valor de € 2 000 acrescido de 16 % sobre o valor da remuneração total que exceda os € 2 000, perfazendo uma redução global que varia entre 3,5 % (PORTUGAL, 2014, p. 4896).

Cabe destacar, ainda, no artigo 2º da Lei n.º 75, de 12 de setembro de 2014, que o corte citado englobava não apenas o salário líquido dos professores, mas os que “[...] resultam do valor agregado de todas as prestações pecuniárias, designadamente remuneração base, subsídios, suplementos remuneratórios, incluindo emolumentos, gratificações, subvenções” (PORTUGAL, 2014, p. 4896).

Confirmando o fenômeno do arrocho salarial em curso a partir das reformas nas legislações portuguesas, desde 2011, a mídia lusitana destacou a situação da categoria docente perante outros países da Europa. Na reportagem, podemos constatar dois elementos que são parte do arrocho salarial: o corte nos vencimentos e o retardo no tempo para o docente alcançar o topo da carreira.

Os professores da Eslovénia, Espanha, Grécia, Irlanda e Portugal foram os mais afectados pelas restrições orçamentais e as medidas de austeridade, segundo o documento, divulgado por ocasião do Dia Mundial dos Professores. Em Portugal, os salários dos professores foram reduzidos e o pagamento dos subsídios de férias e de natal foi suspenso, tal como aconteceu com os funcionários públicos. Segundo o relatório, o salário máximo dos professores com maior antiguidade é, regra geral, duas vezes superior ao salário mínimo dos recém chegados e são necessários, em média, 15 a 25 anos para atingir o salário máximo. Em Portugal situa-se acima desta média e, juntamente com Espanha, Itália, Hungria, Áustria e Roménia, pertence ao grupo de países onde ‘são necessários 34 anos ou mais para alcançar o salário máximo’ (LUSA, 2012, p. 01).

Portanto, além do arrocho salarial concreto, reajustes baixos ou inexistentes, crescimento real zero dos salários e períodos longos para os docentes atingirem a remuneração do topo da carreira, a classe docente lusitana sofreu historicamente com salários aviltados, inclusive, inferiores a outras categorias de trabalhadores que também possuem o ensino superior.

No próximo item, abordamos a relação entre o trabalho precário e a perda do controle sobre o processo de trabalho dos professores portugueses.

2.4.5. A perda do controle sobre o processo de trabalho

O principal elemento que caracteriza a perda do controle sobre o processo de trabalho é a ruptura entre a concepção e a execução de uma atividade laboral. Semelhante à condição dos professores brasileiros, a categoria docente portuguesa também vivencia, desde a década de 1990, a perda do controle sobre o seu processo de trabalho. Segundo Nóvoa (1997, p. 24),

Como em muitos outros países, os professores portugueses também estão submetidos a esta tensão, valendo a pena sublinhar dois elementos. Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional.

O controle realizado pelo Estado português, baseado no modelo de avaliação e monitoramento dos resultados, intensificou a perda do controle sobre o processo de trabalho dos professores. As principais medidas de controle do Ministério da Educação e Ciência foram a criação de um currículo centralizado, manuais didáticos distribuídos em âmbito nacional e avaliações externas para os estudantes. Além dessas três formas intensivas de *supervisão* do trabalho do docente, ressaltamos a mudança no conceito de autonomia nas legislações portuguesas e a perda parcial do controle da gestão escolar pelos docentes, que foi alterada com o retorno do cargo de diretor, a partir dos anos 2000.

Em relação à primeira forma de controle, isto é, a elaboração de um currículo organizado por uma equipe técnica do Ministério da Educação, os docentes portugueses divergem em suas opiniões sobre o tema, inclusive, nas respostas das entrevistas que realizamos com os professores em Braga. Alguns foram favoráveis à autoridade do Estado nesta matéria e outros contra a centralidade do Ministério na elaboração do currículo.

Os estudos de investigação revelam que os programas são extensos e prolixos e que os professores mantêm uma atitude ambígua face ao currículo nacional: por um lado, são favoráveis à autonomia e flexibilização e, por outro, concordam com a definição de um currículo nacional decidido pela administração central (PACHECO, 2000, p. 73).

De acordo com Pacheco (2000), um grupo de docentes concordava que era necessária a criação de um currículo comum em Portugal – desenvolvido por especialistas da área –, sendo função do professor executar o currículo utilizando as ferramentas pedagógicas necessárias para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, alguns docentes questionavam a

contradição ao acompanharem um currículo pré-determinado que cerceava sua autonomia em atender as necessidades dos alunos e da escola.

Neste aspecto, os professores não só continuam a ter uma concepção pedagógica da sua função, deixando nas mãos dos especialistas as tarefas de concepção do currículo, bem como vivem mentalmente na contradição entre a aceitação da prescrição do currículo e reconhecimento da necessidade de se conferir a autonomia curricular à escola (PACHECO, 2000, p. 75).

Em 2012, o Ministério da Educação desenvolveu os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, definindo as disciplinas e a carga horária específica para a educação básica (ciclos I, II e III) e o ensino secundário. Contudo, apesar de criar um currículo e a carga horária pré-determinada, no artigo 20º do Decreto-Lei n.º 139, de Julho de 2012, há uma *indicação* para que os professores desenvolvam a sua autonomia, apoiando “b) A criação de condições necessárias, incluindo oferta de complemento de currículo, permitindo a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem e desenvolver as suas capacidades” (PORTUGAL, 2012, p. 3480).

Artigo 20º

3 - Tendo em consideração os objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas atender às suas especificidades e necessidades, selecionando, entre outros aspetos, as metodologias e a duração dos tempos letivos que se afigurem mais adequados (PORTUGAL, 2012, p. 3480).

Embora a palavra autonomia estivesse presente em diversos artigos ao longo do Decreto-Lei n.º 139 de 2012, a elaboração da estrutura curricular foi mantida pelo poder central do Ministério da Educação. Mesmo que o currículo único fosse consenso entre diversos professores portugueses, os docentes contrários à centralidade da elaboração da grade criticavam a falta de participação da classe docente na sua construção e a inflexibilidade do currículo. Para os professores, um dos motivos do controle curricular pelo Ministério da Educação seria uma avaliação *post factum* do desempenho dos docentes, haja vista que ao avaliar os alunos, o governo avaliaria indiretamente a *performance* dos professores e das suas respectivas escolas.

Sobre o controle dos currículos e as avaliações implementadas pelo Ministério da Educação, o professor 2 (2015) da escola Alberto Sampaio afirmou que o docente sente-se vigiado e “De qualquer maneira nós obviamente acostumamos com os currículos que são

feitos de acordo com os programas e obviamente as avaliações externas, certamente com os *rankings* que as escolas ocupam nos jornais nacionais”.

Outro elemento de controle do Ministério da Educação foi a organização dos manuais escolares. A principal crítica é a limitação e a restrição ao seu uso, pois para alguns professores existe a

[...] inexistência de uma reflexão crítica, por parte dos docentes, sobre os critérios que devem pautar os processos de análise dos manuais; selecção e adopção do manual escolar, assim como ausência de uma formação específica na área dos manuais escolares; a grande influência comercial das editoras exercidas junto dos docentes, aquando da escolha do manual (COSTA, 2007, p. 39).

Uma das barreiras que o uso dos manuais escolares provocou, em especial, por motivo do esgotamento e excesso de trabalho dos professores, foi a utilização destes livros como “[...] ‘guias do professor’. Uma situação preocupante, já que, ao assumirem um papel central na planificação e no desenvolvimento do ensino por parte do professor, os manuais constituem um poderoso factor de desprofissionalização docente” (VISEU; MORGADO, 2011, p. 994). Desse modo, a função dos manuais escolares seria direccionar os professores, atuando como um guia que “[...] ao traduzir as directrizes dos programas escolares, prescreve os conteúdos a considerar na preparação das aulas e na sua leccionação” (VISEU; MORGADO, 2011, p. 996).

A partir da Lei n.º 47, de 28 de agosto de 2006, foi criado um regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares. Conforme o artigo 3º, o manual escolar não deveria ser adotado pelo professor como um material único e exclusivo. Porém, o Ministério da Educação ressaltou a relevância do manual escolar para a inclusão de atividades e propostas de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

b) Manual escolar, o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor. (PORTUGAL, 2006, p. 6213).

O repúdio dos professores em relação ao uso dos manuais escolares tornou-se mais intenso em consequência das alterações ocorridas nas legislações referentes à participação dos

docentes, à escolha dos materiais didáticos e das candidaturas para participar dos processos de confecção dos manuais. Na primeira legislação que regulamentava as regras para a escolha dos livros, a Lei n.º 47, de 28 de agosto de 2006, foi abordada no artigo 5º quais grupos poderiam participar da sua elaboração.

Elaboração, produção e distribuição

1 - A iniciativa da elaboração, da produção e da distribuição de manuais escolares e de outros recursos didático-pedagógicos pertence aos autores, aos editores ou a outras instituições legalmente habilitadas para o efeito.

2 - Na ausência de iniciativas editoriais que assegurem a satisfação da procura, compete ao Estado promover ou providenciar a elaboração, a produção e a distribuição de manuais escolares ou de outros recursos didático-pedagógicos.

3 - Os docentes podem elaborar materiais didático-pedagógicos próprios, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objetivos pedagógicos definidos nos programas, desde que tal não implique despesas suplementares para os alunos (PORTUGAL, 2006, p. 6214).

Enquanto na legislação de 2006, a elaboração do manual didático poderia ser feita pela iniciativa de autores e editoras, pelo Estado e pelos professores, que poderiam criar materiais suplementares, no artigo 4º do Decreto-Lei n.º 5, de 14 de janeiro de 2014, foi permitido que novos grupos pudessem se candidatar para a elaboração dos manuais, afastando a possibilidade dos professores intervirem no processo de criação. Com essa medida, concretizou-se a terceirização de uma atividade que era inerente ao trabalho do docente até a década de 1980, isto é, a preparação dos materiais usados em sala de aula.

2 - Podem candidatar -se à acreditação para avaliação dos manuais escolares, nos termos do n.º 7 do artigo 9.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto:

a) Instituições de ensino superior público, privado ou com reconhecimento público, suas unidades orgânicas e departamentos, desde que dotadas das necessárias capacidade e personalidade jurídicas;

b) Associações profissionais de professores;

c) Sociedades ou associações científicas;

d) Associações ou consórcios constituídos para o efeito entre quaisquer das entidades referidas nas alíneas anteriores (PORTUGAL, 2014, p. 156).

No artigo 4º, foi autorizado que novas instituições participassem do processo de elaboração dos manuais escolares, entre elas, as sociedades científicas e os institutos de ensino superior público ou privado, eliminando o inciso 3 do artigo 5º da legislação de 2006, que possibilitava aos professores elaborarem seus manuais ou a responsabilidade do Estado na elaboração dos materiais didáticos, conforme o inciso 2.

Na Lei n.º 47, de 28 de agosto de 2006, a escolha dos manuais didáticos era realizada em duas fases, sendo a primeira realizada pelas comissões de avaliação do Ministério e, a segunda fase, pelos professores nas próprias escolas.

Artigo 8.º

Intervenientes e organização

1 - Nos procedimentos de adopção, avaliação e certificação dos manuais escolares intervêm os docentes, no âmbito dos órgãos de coordenação e orientação educativa das escolas ou dos agrupamentos de escolas, e as comissões de avaliação.

2 - Os procedimentos de adopção, avaliação e certificação desenvolvem-se em duas fases:

a) Uma fase de avaliação e de certificação dos manuais escolares, a cargo de comissões de avaliação, que se traduz na atribuição de uma certificação de qualidade científico-pedagógica;

b) Uma fase de avaliação e adopção, a realizar pelos docentes nas escolas, tendo em vista a apreciação da adequação dos manuais certificados ao projecto educativo respectivo (PORTUGAL, 2006, p. 6214).

Entretanto, a partir da criação do Decreto-Lei n.º 5, de 14 de janeiro de 2014, a avaliação dos materiais passou a ter uma única fase, dispensando a participação dos docentes das escolas nessa etapa do processo. Segundo o artigo 6º,

2 — Compete à Direção-Geral da Educação (DGE) iniciar, instruir e acompanhar o procedimento de acreditação a que se refere o presente artigo, bem como promover a audiência prévia dos candidatos e proferir decisão final, nos termos dos números seguintes.

3 — As candidaturas das entidades devem ser submetidas através da página eletrónica da DGE e formalizadas com o envio da respetiva documentação, em termos a definir no aviso de abertura respetivo.

4 — A apreciação das candidaturas à acreditação para avaliação e certificação de manuais escolares é efetuada por uma comissão de apreciação constituída para o efeito no âmbito da DGE, por despacho do dirigente máximo deste serviço, da qual podem fazer parte individualidades de reconhecida competência e idoneidade que exerçam ou tenham exercido funções ou feito investigação nas áreas da educação, da formação ou da certificação (PORTUGAL, 2014, p. 157).

Outra mudança entre as legislações de 2006 e 2014 foi a modificação dos grupos, a quantidade de professores que poderia participar da avaliação dos materiais concorrentes, bem como o modelo de escolha dos manuais. Enquanto na lei de 2006 os docentes participavam da escolha dos manuais diretamente nas escolas, em 2014, foi selecionado apenas um grupo de 3 a 5 professores para integrar uma comissão.

Além disso, a partir do Decreto-Lei n.º 5 de 2014, foi incluída a participação de especialistas (não docentes) das diversas áreas das disciplinas, académicos do ensino superior

e membros de associações científicas para realizarem a escolha dos manuais escolares. De acordo com o artigo 5º,

1 — As equipas científico -pedagógicas das entidades acreditadas e as comissões de avaliação organizam-se por ciclo, por ano de escolaridade ou por disciplina e são constituídas por um mínimo de três e um máximo de cinco especialistas de reconhecida competência, integrando, designadamente:

- a) Docentes e investigadores do ensino superior das áreas científica e pedagógica relacionadas com a avaliação e certificação em causa;
- b) Docentes em exercício efetivo de funções letivas que tenham lecionado a disciplina no nível ou ciclo de ensino dos manuais a avaliar, pelo menos em três dos últimos cinco anos letivos;
- c) Membros de sociedades ou associações científicas e pedagógicas da área relacionada com a avaliação em causa;
- d) Outros peritos de reconhecida competência na área relacionada com a avaliação em causa (PORTUGAL, 2014, p. 156).

Logo, com a criação do artigo 5º, foi reduzida proporcionalmente a participação dos professores da educação básica e secundária em exercício, pois os integrantes das comissões citados nos itens a, c e d não eram profissionais das escolas da rede pública portuguesa.

Para Viseu e Morgado (2011, p. 998), tendo em vista a perda do controle sobre o processo de trabalho, foi necessário ao professor lusitano “[...] manter-se atento e desenvolver as acções necessárias para que a sua autonomia profissional não seja hipotecada” e buscar “[...] recorrer às diversas fontes e de elaborar materiais curriculares que sustentem a sua actividade profissional, eximindo-se, assim, de qualquer dependência dos manuais escolares instituídos e aprovados”.

Além da perda do controle sobre o processo de trabalho é necessário destacarmos outra intenção inerente ao “[...] papel do manual na sequenciação e regulação dos conteúdos, sendo visível uma clara preocupação em preparar os alunos para os exames externos” (VISEU; MORGADO, 2011, p. 996). Em relação aos manuais didáticos e às avaliações como formas de controle do trabalho do professor, quando questionamos o docente 7 (2015) da escola Carlos Amarante, ele confirmou que ambos cerceavam a liberdade para a criação das aulas.

É verdade, sobretudo nas disciplinas que estão sujeitas ao exame nacional e eu, portanto, leciono história no secundário, que é uma disciplina sujeita ao exame final, leciono história no ensino básico, que não é sujeita ao exame nacional e eu reconheço que no secundário, em virtude da existência desse exame, penso que esse exame acaba por ter para os alunos e para as famílias, nós professores ficamos um bocadinho condicionados, digamos, na nossa liberdade didática, digamos assim. Eu muitas vezes gostava de poder explorar mais alguns assuntos que interessam bastante aos alunos, mas que tenho um programa que obrigatoriamente tenho que cumprir, por quando

chegar ao final daqueles 3 anos os alunos vão ter um exame e, portanto, não podem ir ao exame sem terem dado todo o programa, então eu estou muito mais condicionado.

Contudo, a maioria dos professores entrevistados não concordou que o seu trabalho sofresse interferência em virtude da necessidade do uso dos manuais didáticos ou das avaliações externas. De acordo com o professor 4 (2015) da escola Carlos Amarante, “Não, eu acho que não. Acho que os professores continuam a fazer mais ou menos do mesmo jeito os seus projetos e a avaliação externa não vai condicionar. Na minha opinião não”. Alguns docentes afirmaram que a perda da liberdade depende da forma que cada professor utiliza os manuais, enquanto outros ressaltaram que os manuais são o único material acessível, pois os alunos não têm condições financeiras para comprar outros livros ou fazer impressões e cópias de materiais extras. Porém, o professor 3 (2015) da escola Alberto Sampaio, fez uma observação em relação à qualidade dos materiais didáticos.

Está a falar... em termos de manuais, os manuais e o material didático que é digamos proporcionado ao professor, é evidente que se souber utilizar... Vamos lá a ver, é assim: se souber utilizar as torna até melhor digamos a aula em termos de conseguir ter os alunos, conseguir cativar os alunos, digamos para a sua aula. Agora, quando está a falar se esses materiais em termos de criatividade, reduz a criatividade... vamos lá a ver. Claro, pois nós não tendo materiais temos que inventar mais, percebe? Temos que inventar mais e aí se calhar somos mais criativos.

A terceira forma de controle do trabalho docente, além do currículo e dos manuais escolares, são as avaliações externas que o Ministério da Educação aplica anualmente para avaliar o desempenho dos alunos. As avaliações externas foram mais uma das tendências que fizeram parte da gestão centralizada do Ministério da Educação português, que enfocou o monitoramento dos resultados obtidos pelos alunos.

Contudo, apesar de as avaliações serem realizadas com os estudantes de cada escola ou agrupamento, seu objetivo não foi acompanhar somente os resultados dos alunos, mas verificar e comparar o desempenho entre as instituições de ensino.

Mais concretamente, temos, neste último caso, uma forma de *accountability* sustentada em exames nacionais estandardizados e provas *aferidas*, que se constitui, de forma idêntica a outros países, essencialmente como exercício de controlo centralizado por parte do Estado; e temos ainda uma outra, centrada nos *rankings* das escolas, que se pode considerar como sendo uma forma de *accountability* por iniciativa da sociedade civil e do mercado, impulsionada, de forma decisiva no caso português, por alguns importantes *media* (privados) de comunicação social (AFONSO, 2009, p. 22).

As avaliações em Portugal são divididas, conforme o artigo 5º da Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002, da seguinte forma “A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (TOMÁS; COSTA, 2011, p. 461). A auto-avaliação é a avaliação interna que cada escola ou agrupamento realiza regularmente para analisar as aprendizagens dos estudantes. Já a avaliação externa ou exame nacional é realizado em duas fases, uma no mês de junho e outra no mês de julho, isto é, quando se encerra o ano letivo no país.

Um dos setores da mídia portuguesa mais engajado em divulgar os *rankings* das escolas lusitanas, desde 2001, é o jornal *O Público*, que em parceria com o Ministério da Educação e a Universidade Católica divulgam a classificação de cada escola pública e privada.

Neste *ranking* são divulgadas as notas das avaliações realizadas na 1º fase pelos alunos do 9º ano do ensino básico (matemática e português), 11º ano do ensino secundário (biologia e geologia, física e química, geografia A, filosofia, economia A) e 12º do ensino secundário (matemática A, português e história A), sendo realizada a discriminação do desempenho entre as escolas, segundo o número de alunos e o índice socioeconômico.

Apesar de os divulgadores dos *rankings* afirmarem que a necessidade da publicação é decorrente do apelo da sociedade civil para conhecer os resultados das instituições, segundo Nunes (2011, p. 202) as avaliações “[...] retiraram da informalidade a avaliação do desempenho docente, pois o que está em jogo, em tempos competitivos, é a gestão da imagem pública”.

O controle gerencialista e centralizador do Estado lusitano e a perda da informalidade do desempenho dos docentes são palpáveis, por exemplo, no artigo 3º da Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002, que fundamentou o objetivo da avaliação, abalizado nos conceitos da *administração empresarial*, entre eles, eficácia, eficiência, responsabilidade etc.

Objectivos do sistema de avaliação

O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objectivos:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas (PORTUGAL, 2002, p 7952).

Analisando este artigo, podemos compreender que há um ímpeto de controle, por parte do Ministério da Educação, em busca dos resultados dos alunos e dos docentes. O uso de conceitos associados diretamente à gestão *empresarial* traduz o foco do Ministério na centralização da organização e monitoramento das políticas e descentralização das responsabilidades, o que “[...] ajuda a compreender a desconfiança e receios dos professores quanto aos objetivos e processos avaliativos de desempenho docente em curso” (NUNES, 2011, p. 202). Desse modo, para os docentes

Os últimos governos têm colocado o acento numa ‘racionalização’ que baseia a democratização no mérito, independentemente das origens sociais, tendendo, por meio de mecanismos de competitividade, sempre publicitados, ora para a privatização da escola pública ora para a sua defesa como instituição pública decorrente da dialéctica que suporta as identidades partidárias diferentes. Em qualquer dos casos, constata-se a tendência para a valorização gestonária através de mecanismos de avaliação externa, reduzindo os poderes dos professores e dos sindicatos e um reforço do controlo social (participação dos pais e outros actores da comunidade na avaliação) e da monitorização externa (encerramento das escolas com piores resultados, standardização da avaliação, etc) (TEODORO; ANÍBAL, 2008, p. 25).

Cabe destacar, que além da avaliação divulgada pelo jornal Público em parceria com o Ministério da Educação e Ciência há outra avaliação externa realizada em Portugal, porém sem a divulgação dos resultados no formato de rankings.

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência tem por objetivo avaliar todos os ciclos que integram um agrupamento, analisando os aspectos gerais que constituem as escolas: os resultados académicos; resultados sociais; reconhecimento da comunidade; planeamento e articulação; práticas de ensino; monitoramento e avaliação do ensino-aprendizagem; liderança e gestão. Os níveis de classificação são divididos em excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente.

A Avaliação Externa das Escolas foi implementada a partir da aprovação da Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002 e, desde então, ela foi realizada em duas etapas nos agrupamentos da região norte de Portugal. No Distrito de Braga, a primeira fase foi realizada em março de 2010, no Agrupamento Carlos Amarante e, a segunda fase, em 2016. No Agrupamento Alberto Sampaio, a primeira etapa da avaliação foi realizada em abril de 2007 e, a segunda etapa, em novembro de 2011. A realização da avaliação em duas etapas tem por objetivo comparar os resultados obtidos e verificar se as escolas mantiveram os pontos fortes e melhoraram os pontos fracos apontados nas avaliações.

Por fim, destacamos outras duas reformas realizadas pelo Ministério da Educação que ampliou a perda do controle sobre o processo de trabalho docente, haja vista que a participação do professor na gestão escolar foi limitada, especialmente, com o retorno do cargo de diretor.

No Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio de 1988, o conceito de autonomia expressava que o poder de decisão sobre o projeto educativo, administrativo, financeiro, o regulamento interno etc., era de competência da escola e do pessoal docente.

Artigo 3.º

Autonomia

1 - Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

2 - O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas (PORTUGAL, 1998, p. 1988).

Entretanto, no Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril de 2008, ao invés da expressão *poder reconhecido*, a autonomia passou a ser uma *faculdade* das escolas ou dos agrupamentos. Além dessa alteração no termo, no inciso 2 do artigo 8º, os principais conceitos associados à autonomia foram a prestação de contas e a avaliação, corroborando a tendência das reformas das políticas educacionais portuguesas fundamentadas no *accountability*.

Artigo 8.º

Autonomia

1 - A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

2 - A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa (PORTUGAL, 2008, p. 2344).

A volta do cargo de diretor foi outra medida criticada e que contrariou os professores lusitanos, tendo em vista que desde a Revolução dos Cravos e a criação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, não existia mais essa função nas escolas. No Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio de 1998, a administração da escola era realizada por um conselho administrativo e, opcionalmente, um diretor. Esta medida propiciava a participação dos

docentes na gestão da instituição, pois não existia uma figura específica de poder, mas órgãos compostos pelos docentes que administravam as escolas.

Artigo 7.º

Administração e gestão das escolas

1 - A administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, que se orientam segundo os princípios referidos no artigo 4.º

2 - São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:

- a) Assembleia;
- b) Conselho executivo ou director;
- c) Conselho pedagógico;
- d) Conselho administrativo (PORTUGAL, 1998, p. 1988).

Entretanto, uma reforma na legislação que regulamentava a autonomia das escolas proporcionou, a partir do Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril de 2008, a retomada da autoridade do director. Assim, conforme o artigo 18º, “O director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (PORTUGAL, 2008, p. 2346).

Desse modo, a partir de 2008, os órgãos que compunham a direcção da escola passaram a ter, obrigatoriamente, o cargo específico de director, excluindo o grupo de participação dos professores que era formado por um conselho executivo. Segundo o artigo 10º, a nova composição da direcção escolar deveria ser formada por

2 - São órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas os seguintes:

- a) O conselho geral;
- b) O director;
- c) O conselho pedagógico;
- d) O conselho administrativo (PORTUGAL, 2008, p. 2345).

Para Afonso (2009, p. 28), os professores portugueses vivenciaram nas últimas décadas um avanço gradativo de perda do controle do processo de trabalho, que ameaçou a sua autonomia, em decorrência de um modelo de gestão adotado pelo Ministério da Educação, obcecado pelo controle de resultados, burocrático e autoritário, e que modificou o profissionalismo dos docentes.

É justamente a questão da autonomia profissional que tem sido um dos alvos principais do cerceamento crescente que pesa sobre os professores e as escolas. A obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo, bem como, entre muitos outros factores, a erosão da missão tradicional da escola pública como lugar do *bem comum*, criaram algumas das condições propícias

ao anúncio de um ‘novo profissionalismo’ que parece ser, em algumas concepções pelo menos, a expressão alternativa mais eficaz ao suposto anacronismo das velhas categorias e dimensões profissionais da modernidade. O paradoxo, todavia, é que este ‘novo profissionalismo’ parece ser novo apenas no que tem de pretensão para aumentar a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados (e na simultânea actualização e accionamento dos mecanismos de *violência simbólica*), mas é velho no que significa de retorno a condições cada vez mais difíceis de exercício profissional em muitas escolas, de acentuação da subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores, e de descomplexificação da formação que lhes é devida como trabalhadores intelectuais.

A alteração do conceito de autonomia, o retorno do cargo de diretor, a centralidade na organização dos currículos, manuais escolares e avaliações externas foram ações adotadas pelo Ministério da Educação e Ciência que levaram à perda do controle sobre o processo de trabalho dos docentes.

Estas medidas além de cercear a autonomia e a participação dos professores, inclusive, nos aspectos que envolvem a gestão escolar, cercearam também estes trabalhadores das funções inerentes à sua profissão no decorrer da história docente, isto é, a seleção da grade escolar, a organização dos materiais utilizados em sala de aula e os critérios da avaliação dos alunos.

2.4.6. O aguçamento da alienação dos docentes

Na seção anterior, abordamos de que forma os docentes portugueses vivenciaram, a partir da década de 1990, uma perda gradativa do controle do seu processo de trabalho, concretizada por meio da formulação de legislações que regulamentavam as formas de avaliação, a elaboração dos materiais didáticos e a componente curricular.

O professor que perde o controle sobre o seu processo de trabalho é um profissional alienado, pois não participa das decisões sobre o currículo e conteúdos, materiais didáticos e modelo de processo de avaliação dos alunos. Embora a alienação seja inerente ao trabalho assalariado na ordem capitalista, a categoria docente conservou até os anos de 1970 uma autonomia significativa na sua atividade laboral. Todavia, nos últimos 30 anos, o modelo de acumulação flexível englobou diversas categorias de trabalhadores, inclusive a dos professores, que foram envolvidos pela lógica da organização *toyotista*, visando o engajamento e o controle da produtividade pelos próprios trabalhadores.

Na organização *toyotista*, cada funcionário controla a sua produtividade, pois a cobrança dos gestores enfoca os resultados logrados pelos trabalhadores. A gestão focada nos resultados objetiva a eficácia e a eficiência, ou seja, o custo e o tempo mínimo de produção para atingir a maior produtividade possível. Portanto, para alcançar o melhor desempenho é preciso que os trabalhadores utilizem sua criatividade, dedicação e engajamento para conquistar este objetivo.

Segundo Lima (2001, p. 09), as instituições escolares lusitanas tiveram que desenvolver uma nova cultura comportamental, que possuía como lema “[...] uma gestão competente, empreendedora e inovadora, seja enquanto princípio pedagógico e de preparação para a vida, capaz de produzir progressos e melhorias individuais”, tendo em vista que para o indivíduo atingir a *performance* exigida pelo modelo *toyotista* é imprescindível adaptar-se à conduta exigida de trabalho.

Em Portugal, de acordo com Coelho, Sarrico e Rosa (2008, p. 59), um dos setores estatais mais atingidos pelo novo modelo de gestão foi o educacional, haja vista a dedicação do Ministério da Educação para o desenvolvimento de estratégias de monitoramento e avaliação dos resultados das escolas.

[...] a constatação do aumento das despesas por aluno e a evolução em sentido oposto do sucesso educativo, bem como a necessidade de rentabilizar recursos, acompanhada pelo desenvolvimento do desejo de participação social no processo educativo, acarretaram consigo várias consequências, entre as quais podem ser destacadas: o incremento da realização de investigações com a pretensão de identificar e estudar os factores que podem contribuir para o aumento do sucesso escolar e para a melhoria dos níveis dos resultados escolares; a pressão dirigida às escolas no sentido de serem capazes de otimizar os factores que se encontram na base do favorecimento dos desempenhos globais; e o desencadear de diferentes mecanismos de monitorização, avaliação e auto-avaliação das escolas.

Em relação aos docentes, o *aguçamento* da alienação é caracterizado pelo envolvimento dos professores com as exigências da lógica *toyotista*. Apesar de vários docentes discordarem do modelo de controle de resultados do Ministério da Educação, outra parcela dos profissionais competia para usufruir das premiações oferecidas pelos esforços da sua produtividade.

As avaliações das escolas e dos docentes tornaram-se mais utilizadas pelo Ministério da Educação português nas últimas três décadas. Uma das principais estratégias do Ministério foi monitorar o resultado das avaliações dos alunos, a fim de estabelecer comparações e *rankings* entre as escolas.

Em Portugal, a temática da avaliação das escolas emerge de forma recorrente em meados dos anos 1980 e resulta da conjugação de vários fatores. Neste sentido, entre muitas outras razões, é de destacar os efeitos da contaminação das políticas derivadas da progressiva internacionalização do país (BARROSO, 2006), a promoção de políticas de descentralização, o acréscimo de autonomia atribuída à escola, a escassez dos recursos financeiros, a pressão pública exercida sobre as instituições educativas para melhorar o serviço prestado e os resultados da investigação sobre eficácia escolar (ROCHA, 2013, p. 117).

Além de uma avaliação indireta do trabalho dos docentes, por meio da avaliação das instituições escolares, outra forma de avaliação dos professores foi aquela que verificou o seu desempenho particular ou em grupo, com a finalidade de determinar suas bonificações individuais. A primeira legislação que permitiu a utilização dos mecanismos de produtividade e promoção foi o Decreto-Lei n.º 184, de 2 de junho de 1989.

Artigo 24.º

Produtividade

1 - Devem os serviços públicos desenvolver programas de incentivos à produtividade de âmbito individual ou colectivo, criando para o efeito instrumentos que permitam uma avaliação concreta.

2 - Os incentivos à produtividade de âmbito individual materializam-se nos mecanismos de progressão ou promoção na carreira previstos no presente diploma e em outras medidas de reconhecimento individual de natureza não pecuniária, designadamente frequência de estágios ou concessão de bolsas de estudo (PORTUGAL, 1989, p. 07).

Para os funcionários atingirem a promoção indicada, sendo que “A promoção é a mudança para a categoria seguinte da respectiva carreira e opera-se para escalão a que corresponda remuneração base imediatamente superior” (PORTUGAL, 1989, p. 08), era indispensável ao funcionário público, conforme o artigo 27º, “[...] a) Mérito adequado; b) Tempo mínimo de serviço efectivo na categoria imediatamente inferior, de acordo com o regime legalmente estipulado” (PORTUGAL, 1989, p. 08).

Em 2007, foi desenvolvida uma legislação específica para a avaliação do desempenho na Administração Pública. Com a Lei n.º 66-B, de 28 de dezembro de 2007, todos os trabalhadores do setor público lusitano foram avaliados de acordo com os mesmos critérios, inclusive os docentes. Os principais critérios de avaliação determinados pelo governo foram justamente àqueles inerentes às novas tendências gestonárias.

Artigo 11.º

Parâmetros de avaliação

1 — A avaliação do desempenho dos serviços realiza –se com base nos seguintes parâmetros:

- a) Objectivos de eficácia, entendida como medida em que um serviço atinge os seus objectivos e obtém ou ultrapassa os resultados esperados;
- b) Objectivos de eficiência, enquanto relação entre os bens produzidos e serviços prestados e os recursos utilizados;
- c) Objectivos de qualidade, traduzida como o conjunto de propriedades e características de bens ou serviços, que lhes conferem aptidão para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos utilizadores (PORTUGAL, 2007, p. 06).

Além desses parâmetros que visavam o monitoramento da atividade laboral, do controle dos gastos e da qualidade dos serviços, segundo o artigo 45º, os funcionários seriam avaliados conforme os “a) «Resultados» obtidos na prossecução de objetivos individuais em articulação com os objetivos da respectiva unidade orgânica” (PORTUGAL, 2007, p. 12) e as “b) «Competências» que visam avaliar os conhecimentos, capacidades técnicas e comportamentais adequadas ao exercício de uma função” (PORTUGAL, 2007, p. 12). Logo, os conceitos intrínsecos à administração empresarial eram os mesmos que organizavam as legislações da administração pública.

Afora as legislações que regulamentavam o desempenho dos funcionários públicos em geral, os professores portugueses eram avaliados, ainda, conforme as normas do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

No primeiro Estatuto da Carreira criado, o Decreto-Lei nº 139-A, de 28 de abril de 1990, foi indicado no artigo 39º, que a avaliação do desempenho docente deveria incidir sobre “[...] a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente” (PORTUGAL, 1990, p. 13). Além desses fatores, foi ressaltado no mesmo artigo que “A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente” (PORTUGAL, 1990, p. 13).

A avaliação ordinária realizada pelos professores foi classificada em duas menções de ordem qualitativa: *satisfaz* e *não satisfaz*. As avaliações eram feitas no ano anterior à mudança de escalão do docente e para aqueles que finalizavam o período probatório. Para o docente classificado com a menção *satisfaz*, havia a progressão para o próximo escalão remuneratório. Para os professores que recebiam *não satisfaz*, era aplicada a seguinte penalidade:

Artigo 46.º

Efeitos da atribuição da menção de Não satisfaz

1 - A atribuição da menção qualitativa de Não satisfaz determina que não seja considerado o período a que respeita, para efeitos de progressão e promoção na carreira, ou, tratando-se de docente em pré-carreira, para efeitos de ingresso na carreira.

2 - A atribuição seguida ou interpolada, respectivamente, de duas ou de três menções qualitativas de Não satisfaz constitui fundamento para instauração de procedimento disciplinar por incompetência profissional (PORTUGAL, 1990, p. 15).

Os professores que alcançavam um mérito excepcional poderiam usufruir de outros benefícios. De acordo com o artigo 49º, “A atribuição da menção de Excelente, nos termos do artigo anterior, determina, para efeitos de progressão na carreira, a bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente” (PORTUGAL, 1990, p. 18). Para que os docentes pudessem solicitar a avaliação extraordinária e, uma possível classificação como *excelente*, era necessária, segundo o artigo 50.º, que “Os docentes que tenham completado pelo menos um curso especializado podem requerer uma avaliação extraordinária nos termos e para os efeitos previstos no artigo 48.º” (PORTUGAL, 1990, p. 50).

Além de estimular a realização de cursos para solicitar a avaliação extraordinária, havia outra forma de incentivo de bonificação por meio da assiduidade do profissional, permitindo que “Aos docentes que no decurso do ano escolar não derem faltas, ainda que justificadas, é concedida uma bonificação anual de tempo de serviço de 30 dias, para efeitos de aposentação, a qual, no total, não pode ser superior a dois anos” (PORTUGAL, 1990, p. 29).

Assim, entendemos que essas *formas de incentivo* para estimular a produtividade e assiduidade foram medidas que desencadearam o envolvimento dos professores de acordo com as novas regras e o *aguçamento* da alienação do docente, tendo em vista que para o professor conquistar alguns *benefícios* era preciso seu empenho individual e meritocrático.

Em 1998, uma nova versão do Estatuto da Carreira Docente tornou mais rigorosa a punição para os professores que não apresentavam um bom desempenho nas avaliações. Conforme o artigo 48º, do Decreto-Lei n.º 1, de 2 de janeiro de 1998, a advertência para quem recebia duas menções de *não satisfaz* provocava:

3 - A atribuição de uma segunda menção qualitativa de *Não satisfaz* determina a cessação de distribuição de serviço lectivo ao docente em avaliação, devendo o órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino propor a reconversão ou reclassificação profissional do docente em

situação de carreira ou pré-carreira, nos termos da lei (PORTUGAL, 1998, p. 06).

Embora no artigo 46º, do Decreto-Lei nº 139-A de 1990, fosse realçado que o docente que recebesse a menção *não satisfaz* não poderia usufruir dos efeitos da promoção e a progressão na carreira, com o Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007, os legisladores foram enfáticos ao utilizar a palavra obrigatoriamente em sua redação em relação à necessidade da avaliação. Cabe ressaltar, que outra modificação nesse Estatuto foi a redução do tempo para a realização das avaliações, passando a ser feita no período de dois em dois anos.

Artigo 41.º

A avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de:

- a) Progressão e acesso na carreira;
- b) Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório;
- c) Renovação do contrato;
- d) Atribuição do prémio de desempenho.

3 - A avaliação do desempenho dos docentes realiza-se no final de cada período de dois anos escolares e reporta-se ao tempo de serviço nele prestado (PORTUGAL, 2007, p. 509).

As alterações no Estatuto da Carreira de 2007 foram polêmicas em virtude da implementação de avaliações mais rigorosas e da divisão da carreira do docente em duas categorias: professor e professor titular. No caso da avaliação do professor, os avaliadores seriam o coordenador do conselho de docentes ou do departamento curricular ou os professores titulares; um inspetor com formação científica na área do departamento do professor avaliado, e o diretor da escola. O processo de avaliação era realizado nas seguintes etapas:

Artigo 44.º

1—O processo de avaliação do desempenho compreende as seguintes fases:

- a) Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respectivo;
- b) Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo presidente do conselho executivo ou pelo director da escola ou agrupamento de escolas;
- c) Preenchimento pelo avaliado de uma ficha de auto-avaliação sobre os objectivos alcançados na sua prática profissional, na qual identificará a formação contínua realizada;
- d) Conferência e validação dos dados constantes da proposta de classificação, quando esta apresenta as menções de *Excelente*, *Muito bom* e *Insuficiente*, pela comissão de coordenação da avaliação;

- e) Entrevista dos avaliadores com o avaliado para conhecimento da proposta de avaliação e apreciação do processo, em particular da ficha de auto-avaliação;
- f) Reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da classificação final (PORTUGAL, 2007, p. 509).

De acordo com o artigo 45º, os professores eram avaliados segundo a preparação e a organização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Os avaliadores verificavam, ainda, a auto-avaliação dos docentes, a prática da observação de aulas, os instrumentos de gestão curricular e de avaliação pedagógica, o planeamento das aulas etc. Nesse período, as avaliações dos professores eram distintas dos professores titulares, bem como a progressão nos escalões e as bonificações para a redução do tempo de serviço.

Em 2010, a alteração no Estatuto dos docentes revogou os artigos referentes à divisão da carreira dos professores em duas etapas e a avaliação no modelo que havia sendo utilizado. Porém, a partir de 2010, foi necessária a abertura de vagas para que os docentes pudessem progredir nos escalões e foi mantida a observação de aulas em alguns casos. De acordo com o artigo 37º, “A progressão aos 3.º, 5.º e 7.º escalões depende [...] a) Observação de aulas, no caso da progressão aos 3.º e 5.º escalões; b) Obtenção de vaga, no caso da progressão aos 5.º e 7.º escalões” (PORTUGAL, 2010, p. 2231).

Em 2012, na última reforma pertinente à avaliação dos professores, os avaliadores do processo passaram a ser o presidente do conselho geral, o diretor da escola, o conselho pedagógico e a seção de avaliação de desempenho docente. Nessa alteração, a obrigação da observação de aulas para a progressão nos escalões foi mantida nos seguintes casos:

Observação de aulas

- 1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, a observação de aulas é facultativa.
- 2 — A observação de aulas é obrigatória nos seguintes casos:
 - a) Docentes em período probatório;
 - b) Docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente;
 - c) Para atribuição da menção de *Excelente*, em qualquer escalão;
 - d) Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente* (PORTUGAL, 2012, p. 867)

Atualmente, as bonificações disponíveis para os professores melhores avaliados são:

Artigo 48.º

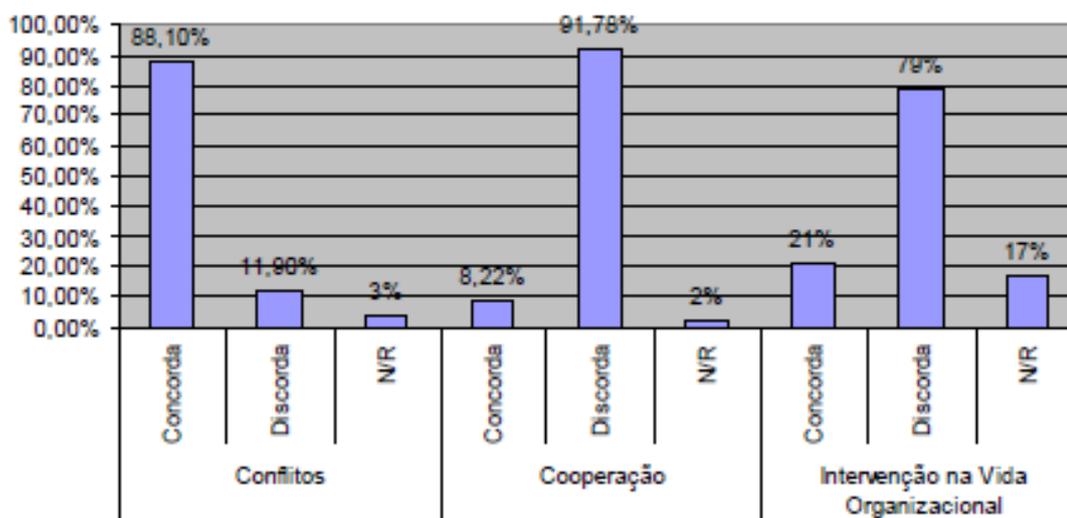
- 1 — A atribuição aos docentes da carreira das menções qualitativas de *Excelente* e ou *Muito Bom*, resultam nos seguintes efeitos:

- a) A menção de *Excelente* num ciclo avaliativo determina a bonificação de um ano na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte;
- b) A menção de *Muito Bom* num ciclo avaliativo determina a bonificação de seis meses na progressão na carreira docente, a gozar no escalão seguinte;
- c) A menção de *Excelente* ou de *Muito Bom* nos 4.º e 6.º escalões permite a progressão ao escalão seguinte, sem observância do requisito relativo à existência de vagas (PORTUGAL, 2012, p. 832).

Para Rocha (2013, p. 31) vincular a progressão na carreira do docente em consonância com o seu desempenho, é permitir que “[...] a avaliação de desempenho surge como mecanismo de redução da despesa, ao dificultar o acesso ao topo da carreira, que antes se fazia por tempo de serviço”. Esta medida propicia duas vantagens para o Ministério da Educação, pois poupa a ascensão dos salários dos professores e reforça o controle e o envolvimento do docente segundo a lógica avaliadora.

Na pesquisa realizada por Coelho (2013) sobre a opinião dos docentes portugueses em relação ao impacto das avaliações na vida desses profissionais, 88,10% concordavam que as avaliações contribuíam para a geração de conflitos entre os professores. Outro dado relevante foi o questionamento sobre a importância da avaliação para a cooperação entre os docentes, de modo que, 91,78% afirmaram que discordavam deste possível vínculo.

Figura 14. Relação entre professores



Fonte: Coelho (2013, p. 92).

Nas entrevistas que realizamos com os professores da escola Carlos Amarante, três participantes disseram que eram contra as avaliações e suas formas de bonificação, enquanto outros três concordavam com as recompensas, pois a redução do tempo de serviço era fundamental para estreitar a aposentação do docente nos anos finais da carreira. Para o

professor 5 (2015), as avaliações e as bonificações não provocavam o seu repúdio ou apoio, embora criticasse alguns dos seus critérios.

A mim pessoalmente não provoca nem repúdio e nem atração porque não muda rigorosamente nada. Eu sempre andei em projetos na escola, sempre me envolvi em várias atividades como disse a pouco muito para além do meu horário. E, portanto só faço aquilo que gosto e que quero e acho lamentável que se tenha feito no passado que para se progredir na carreira um professor tinha que ter X horas de formação, nem que para isso tivessem que repetir a mesma formação, que se tirava a possibilidade de outros fazerem formação.

Na escola Alberto Sampaio todos os professores entrevistados disseram que concordavam com as bonificações e que elas estimulavam o envolvimento dos docentes do agrupamento. Porém, em decorrência da crise econômica do Estado português, desde 2011 está congelada a progressão na carreira para todos os funcionários públicos, embora nos anos de 2005, 2006 e 2007 também houvesse congelamentos. Desse modo, para o professor 3 (2015),

É assim, o que eu acho é que em termos teóricos, em termos dos normativos, que foi criado, é evidente que a partida iria gerar algum benefício. Contudo, tendo em conta os constrangimentos a nível do congelamento da carreira, é evidente que na prática não teve efeito nenhum, digo eu própria que realmente tive observação da aula, de uma série de coisas para usufruir desse benefício, conseguir realmente uma boa avaliação de excelente para, com o objetivo determinado para conseguir atingir aquilo que me era proporcionado em termos de normativo e na prática não teve efeito nenhum, está a perceber? Eu fiz tudo para conseguir, só que na prática não teve efeito nenhum, ponto está congelado, ponto.

Conforme o depoimento do professor 3 (2015) da escola Alberto Sampaio, podemos afirmar que o docente lusitano se encontra “[...] perante um sentimento difuso de tensão, frustração e alienação. Isso resulta da noção de que o professor está agora menos orientado para a cultura e o ensino, para os docentes e a comunidade” (ROCHA, 2013, p. 36). Este sentimento, que denominamos de *aguçamento* da alienação, é a pressão pelo engajamento e adaptação dos professores de acordo com a lógica da “[...] competição, a concorrência entre os colegas e entre as escolas, os indicadores de produtividade, a burocracia, a avaliação, o controle de qualidade e, o mais desmoralizante, o cinismo e a hipocrisia” (ROCHA, 2013, p. 36).

Embora em Portugal a bonificação não seja monetária, como é o caso no Brasil, os professores sentem-se pressionados pelas formas de avaliação e publicação dos *rankings* das

escolas. O principal motivo da pressão é a necessidade da manutenção das turmas e das aulas dos professores, pois se a instituição escolar não apresentar bons resultados nas avaliações os alunos transferem-se para outras unidades, haja vista que o critério para a matrícula é a sua nota. Portanto, há uma competição *informal* entre os docentes das escolas portuguesas na *busca* por alunos, provocada, inclusive, em virtude dos problemas demográficos do país, que reduz a cada ano o ingresso de novos estudantes nas escolas.

CAPÍTULO III – AS TENDÊNCIAS DOS PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No terceiro e último capítulo desta tese dividimos a apresentação em 3 itens: o primeiro, sobre as condições de trabalho no sistema capitalista, em especial, no século XIX; o segundo, a respeito das principais conquistas trabalhistas no século XX e o processo de precarização do trabalho a partir dos anos de 1970 e, por fim, o terceiro item expondo as tendências entre os processos de precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal.

No item 1, abordamos o conceito de trabalho alienado e assalariado, as condições de vida e trabalho degradantes dos operários e as lutas da classe trabalhadora no decorrer da Revolução Industrial. Destacamos, ainda, os primeiros direitos trabalhistas conquistados no século XIX, e início do século XX, e os obstáculos para a sua concretização.

No item 2, contextualizamos sobre a conjuntura que propiciou à classe trabalhadora das economias centrais o Estado de Bem-Estar Social, direitos trabalhistas e previdenciários. Em seguida, apontamos quais fenômenos provocaram o processo de precarização do trabalho nos últimos 40 anos.

No item 3, destacamos as tendências entre a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal, a partir das seis categorias que apresentamos ao longo da tese, e apontamos as principais mobilizações dos professores da APEOESP, no Estado de São Paulo, e da FENPROF, em Portugal, em oposição às reformas educacionais realizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pelo Ministério da Educação e Ciência de Portugal.

3.1. O trabalho na ordem capitalista

Os dois principais elementos que constituem o trabalho predominante no sistema capitalista são a alienação²⁵ e o assalariamento²⁶. A alienação do trabalho é a cisão entre a concepção e a execução de uma atividade (BRAVERMAN, 1987), isto é, a segregação entre os interesses do proprietário, que detém os meios de produção e o controle sobre o seu processo; e o trabalhador, que vende a sua força de trabalho em troca de um determinado salário.

²⁵ Para Marx (2004, p. 84), a alienação do trabalho “1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]”.

²⁶ “O valor da força de trabalho é determinado, como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, por consequência, à sua reprodução” (MARX, 2003, p. 291).

Nas organizações das sociedades tribais havia a separação das atividades laborais entre os homens e as mulheres. Contudo, a divisão social do trabalho naquele período histórico “[...] era, primitivamente, senão a divisão do trabalho no ato sexual, e depois se tornou a divisão de trabalho que se faz por si só ou ‘pela natureza’, em virtude das disposições naturais (vigor corporal, por exemplo), das necessidades, do acaso etc.” (MARX, 1989, p. 27).

Na divisão social do trabalho cada indivíduo realizava as tarefas necessárias de acordo com a sua idade, sexo ou a disposição física. Entretanto, a organização do sistema fabril exigiu uma nova divisão do trabalho pertinente à produção de mercadorias. Entre as principais diferenças da divisão social e da divisão do trabalho destacamos que,

A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada, caótica e anarquicamente pelo mercado [...] Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (BRAVERMAN, 1987, p. 72).

No capitalismo, o controle sobre o processo produtivo dos trabalhadores é essencial para organizar uma produção que visa “[...] horas regulares de trabalho, em contraste com o ritmo auto-imposto que incluía muitas interrupções, meio-expedientes e feriados, e em geral impedia a extensão da jornada de trabalho para fins de produzir um excedente” (BRAVERMAN, 1987, p. 66). A organização fabril não permite que o trabalhador realize as atividades laborais de acordo com a sua disposição física ou psicológica, mas conforme as necessidades do capitalista que tem por objetivo a produção de excedentes.

Engels (2010) relatou a rotina dos trabalhadores ingleses no século XIX e o motivo para que eles se submetessem às condições precárias de trabalho, exercendo entre 15 e 24 horas de jornada sem repouso ou qualquer hora de sono. Para o autor, o trabalhador inglês,

[...] trabalha apenas por dinheiro, por uma coisa que nada tem a ver com o trabalho mesmo; trabalha porque é forçado a trabalhar, um trabalho exaustivo, em longas jornadas, um trabalho ininterruptamente monótono que, só por isso, para quem conserva sentimentos humanos, desde as primeiras semanas se torna uma tortura (ENGELS, 2010, p. 158).

Os salários dos operários eram baixos e as famílias geralmente numerosas. Essa realidade impulsionou para que mulheres e crianças também se tornassem assalariados, uma oportunidade para que a classe burguesa aviltasse ainda mais o trabalho assalariado, tendo em vista que a concorrência e o número de trabalhadores excedentes eram maiores, pressionando a queda dos salários. Em relação ao trabalho infantil, Huberman (1986, p. 205), afirmou que,

[...] antes o trabalho das crianças era complemento do trabalho dos pais. Agora, passara ser base do novo sistema. Antes, as crianças trabalhavam em casa sob a direção dos pais, com horários e condições por estes determinados; agora, trabalham em fábricas, sob a direção de um supervisor cujo emprego dependia da produção que pudesse arrancar de seus pequenos corpos, com horários e condições estabelecidos pelo dono da fábrica, ansiosos de lucros.

Sobre a jornada de trabalho das crianças inglesas, Engels (2010, p. 188) destacou que “Aos nove anos, vai para a fábrica, trabalhando diariamente seis horas e meia (antes, oito horas e, outrora, de doze a catorze e, às vezes, mesmo dezesseis) até a idade de trezes anos; a partir de então, e até os dezoito anos, trabalhará doze horas”.

A partir dos dois anos e meio as crianças já eram aceitas nas fábricas para realizarem os trabalhos manuais e delicados. Muitas crianças, que realizavam jornadas de 12 a 16 horas diárias, não estudavam ou dormiam, sofriam mutilações, queimaduras ou morriam enquanto trabalhavam (HUBERMAN, 1986).

Apesar das precárias condições de trabalho nas fábricas inglesas, americanas ou de outros países europeus, a classe operária uniu forças para lutar contra a exploração burguesa naquele período. Um dos mais importantes movimentos de vanguarda foi o movimento cartista²⁷ inglês, criado em 1835, que elaborou reivindicações em prol dos operários e publicou a Carta do Povo, em 1838. Outro exemplo de luta foi o surgimento dos sindicatos, também no século XIX, como expressão de organização e representação da classe trabalhadora.

Na citação a seguir, podemos constatar a morosidade para elaborar e aprovar direitos trabalhistas no século XIX e no início do século XX.

As lutas operárias marcarão todo o século. As discussões governamentais serão intermináveis. Entre um projeto de lei e sua votação é preciso, muitas vezes, esperar dez, vinte anos. Nove anos para a supressão da *caderneta* operária (1881-1890); treze anos para o projeto de lei sobre a redução do

²⁷ Segundo Engels (2010), as principais reivindicações do movimento cartista foram: o sufrágio universal para os homens, pagamentos aos membros da Câmara dos Comuns, parlamentos anuais, nenhuma restrição de propriedade para os candidatos, sufrágio secreto e igualdade dos distritos eleitorais.

tempo de trabalho das mulheres e crianças (1879-1892); onze anos para a lei sobre higiene e segurança (1882-1893); quinze anos para a lei sobre acidentes de trabalho (1883-1898); quarenta anos para a jornada de 10 horas (1879-1919); vinte e sete anos para o repouso semanal (1879-1906); vinte e cinco anos para a jornada de 8 horas (1894-1919); vinte e três anos para a jornada de 8 horas nas minas (1890-1913) (DEJOURS, 1992, p. 17).

Em relação às normas trabalhistas aprovadas na Inglaterra no ano de 1883, Engels (2010, p. 208) destacou que as legislações criadas para a redução da exploração do trabalho infantil e juvenil tiveram pouco ou nenhum efeito. Naquela ocasião,

[...] proibiu (exceto na indústria da seda) o trabalho de menores de 9 anos, limitou a duração do trabalho das crianças entre 9 e 13 anos a 48 horas semanais ou, no máximo, a 9 horas diárias, a dos jovens entre 14 e 18 anos a 69 horas semanais ou, no máximo, 12 horas diárias, estabeleceu um intervalo mínimo de uma hora e meia para as refeições e, mais uma vez, proibiu o trabalho noturno para todos os menores de 18 anos.

As novas leis aprovadas para limitarem a exploração do trabalho sofriam constantes violações por parte dos capitalistas. Para Marx (2003, p. 484), além de raras, as inspeções realizadas pelo governo inglês não alteravam as condições de trabalho nas fábricas, uma vez que “Todas as penalidades se reduzem naturalmente a multas e a descontos salariais, e a sagacidade legislativa desses Licurgos de fábrica torna a transgressão de suas leis, sempre que possível, mais rendosa que a observância delas”.

Sobre a avaliação dos inspetores ingleses, Engels (2010, p. 209), ressaltou que,

Os inspetores Horner e Saunders, em seus relatórios de outubro e dezembro de 1843, declaram que grande número de industriais daqueles ramos de produção onde o trabalho infantil pode ser dispensado ou substituído pelo de adultos ainda obrigam crianças a trabalhar de catorze a dezesseis horas ou mais.

Mesmo com os pequenos avanços legislativos, com a promulgação de cinco leis trabalhistas entre 1802 e 1833 pelo Parlamento, o governo inglês “[...] astuciosamente, não votou recursos para sua aplicação compulsória, para o quadro de pessoal necessário a sua execução. Eram letra morta” (MARX, 2003, p. 321). Segundo Marx (2003), os principais obstáculos após a aprovação das leis eram a lentidão para aplicá-las, a facilidade para burlá-las, a falta de inspeção e o conflito entre os capitalistas para que elas não avançassem.

Em consequência das condições precárias de higiene, saúde e alimentação²⁸ dos trabalhadores europeus no início da Revolução Industrial, o tempo médio de vida de um operário inglês, no século XIX, era de poucas décadas. De acordo com Engels (2010, p. 147), “Em Liverpool, em 1840, a duração média de vida era de 35 anos para as classes altas, de 22 anos para os homens de negócios e os artesãos abastados e de apenas 15 anos para os operários, os jornaleiros e os servidores domésticos”.

Thompson (1987, p. 64-65), destacou que em razão das condições de vida e de trabalho, o povo inglês era conhecido por suas revoltas e turbulências deflagrando, no início do século XIX, inúmeros “[...] motins ocasionados pelos preços do pão, pelos pedágios e postagens, impostos de consumo, ‘resgates’, greves, novas maquinarias, fechamento das terras comunais, recrutamentos e uma série de outras injustiças”.

Ao longo do século XIX, os trabalhadores europeus vivenciaram as transformações provocadas pela Revolução Industrial, que os constituíram enquanto uma classe de operários assalariados, alienados, explorados em extensas jornadas de trabalho e com condições de vida extremamente precárias. Contudo, foi também no século XIX, que os operários se organizaram e lutaram por melhores condições de trabalho e sobrevivência.

No item a seguir, destacamos as circunstâncias e os principais direitos trabalhistas alcançados pelos operários no século XX. Ressaltamos também quais fenômenos provocaram a corrosão desses direitos, após a crise do petróleo, em 1973.

3.2. A precarização do trabalho no século XX

Após a Segunda Guerra Mundial, encerrada em 1945, os países da Europa Ocidental envolvidos no conflito realizaram um acordo com os Estados Unidos, denominado Plano *Marshall*, que tinha por objetivo o apoio financeiro para a reconstrução desses países, entre eles, Reino Unido, Itália, Áustria, França, Bélgica e Alemanha.

Para os países da Europa contemplados pelo acordo, os investimentos gerados pelo financiamento foram propulsores para o desenvolvimento sócio-econômico nas décadas de 1950 e 1960. Foi nesse período que consolidou o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare*

²⁸ Segundo Hobsbawm (1977, p. 286), a fome na Europa no século XIX, em especial, entre os operários e imigrantes irlandeses, era tão grave que “[...] a população tinha se tornado tão acostumada à dieta de batatas e de café ralo durante os tempos de fome que os camponeses dos serviços de socorro tinham que ensinar-lhes a comer feijão e mingau”.

State, gerando a ampliação da renda, direitos trabalhistas, previdenciários e a criação de políticas sociais nas áreas da saúde, educação e transporte.

Entretanto, para os Estados Unidos, o Plano *Marshall* foi estratégico para ampliar o número de países aliados na guerra fria. Realizada entre os anos de 1945 e 1991, a guerra fria foi um conflito bélico indireto entre dois blocos econômicos e ideológicos antagônicos com a liderança dos Estados Unidos, no bloco capitalista e da União Soviética, no bloco socialista.

A Revolução Russa em 1917, que deu origem à União Soviética, e o Plano *Marshall*, que propiciou a criação do Estado de Bem-Estar Social foram fenômenos fundamentais para as conquistas da classe trabalhadora no século XX. Enquanto o poderio da União Soviética impulsionou o poder de barganha dos trabalhadores que viviam numa economia de mercado, o *Welfare State* representou a *moeda de troca* para que a classe trabalhadora dos países capitalistas não insurgisse.

Para Alves (2007, p. 114), a elaboração do *Welfare State* foi fundamental para os trabalhadores no século XX, tendo em vista que,

O Estado social constituiu-se no período histórico de ascensão histórica do capital no século XX, garantindo, a partir da luta de classe do proletariado organizado, uma ampla margem de concessão às reivindicações do mundo do trabalho. Por exemplo, as leis trabalhistas e a previdência e seguridade social universal, ou o *Welfare State*, são produtos históricos das lutas sociais e políticas do mundo do trabalho no século passado, que ao constituírem obstáculos à sanha de valorização do capital, alteraram a dinâmica de desenvolvimento do capitalismo no século XX (ALVES, 2007, p. 114).

Embora a ampliação de direitos trabalhistas fosse legítima e crucial para a classe trabalhadora europeia, que vivenciava condições degradantes e desumanas de trabalho, é importante destacarmos que as reivindicações atendidas pelos países de economias centrais contemplavam e mantinham os mecanismos da organização capitalista. Os principais direitos conquistados pelos trabalhadores, entre eles, a redução da jornada de trabalho, as férias remuneradas, o aumento dos salários, a criação da previdência e do seguro-desemprego poderiam impactar na lucratividade dos capitalistas, que até então burlavam as leis trabalhistas, entretanto, não extinguiram dois elementos essenciais do trabalho no capitalismo, isto é, a alienação e o assalariamento.

De acordo com Castel (1998, p. 417), os principais direitos sociais e trabalhistas alcançados pelos franceses nas décadas de 1950 e 1960 permitiram resultados aos trabalhadores em que “A sociedade salarial parece arrebatada por um irresistível movimento de promoção; acumulação de bens e riquezas, criação de novas posições e de oportunidades

inéditas, ampliação dos direitos e das garantias, multiplicação das seguridades e proteções”. Para o autor, a expansão salarial nesse período aumentou o consumo dos trabalhadores e permitiu a criação de reservas para garantias sociais futuras, entre elas, a previdência social e os seguros contra o desemprego.

No caso da classe operária americana, Rifkin (1995) apontou que os principais direitos foram alcançados entre as décadas de 1950 e 1970 decorrentes dos acordos firmados com a classe capitalista. Os trabalhadores exigiram “[...] participar, pelo menos em parte, dos ganhos de produtividade – com melhores salários e benefícios – em troca da promessa de paz e cooperação” (RIFKIN, 1995, p. 186). Foi desse modo que “[...] durante quase 25 anos, o salário real dos trabalhadores americanos aumentou entre 2,5% a 3% ao ano” (RIFKIN, 1995, p. 186).

Segundo Mattoso (1995, p. 26), para a classe trabalhadora negociar com o patronato foi necessário, em princípio “[...] o *contramovimento* da luta de classes e que se tornasse capaz de impor mudanças na forma de gestão econômica, no papel e estrutura do Estado, na relação salarial e no padrão de consumo”. Para Antunes (2005, p. 42), os responsáveis pelas lutas por direitos trabalhistas nos Estados Unidos foram os operários da segunda geração fordista, das décadas de 1930 e 1940, que não estavam dispostos a perderem suas vidas na linha de produção e “[...] a trocar o trabalho a uma existência desprovida de sentido pelo simples crescimento do seu ‘poder de compra’, privando-se do *ser* por um excedente de *ter*”.

Conforme Teixeira (2003, p. 213), uma das ações da classe trabalhadora americana e europeia nas décadas de 1950 e 1960 foi a realização de negociações coletivas com os capitalistas, firmando acordos entre classes para que “A distribuição da riqueza se fazia mediante acordos coletivos, segundo os quais capital e trabalho acordavam em elevar ao máximo a produtividade e a intensidade do trabalho em troca de salários e lucros crescentes” (TEIXEIRA, 2003, p. 213).

Em 1973, com a crise do petróleo e o esgotamento do crescimento econômico provocado pelo modelo fordista, teve início o processo de precarização do trabalho nas economias centrais, gerando “[...] o desemprego em larga escala, a desestruturação do mercado de trabalho e a destruição dos postos de trabalho” (POCHMANN, 2006, p. 60). As principais características da precarização do trabalho foram: a redução dos empregos; a ampliação de trabalhadores temporários ou informais; o corte nos salários; a flexibilidade e expansão da jornada de trabalho; o aumento da produtividade; entre outros.

Três medidas foram fundamentais nas décadas de 1970, 1980 e 1990 para a consolidação da precarização do trabalho, isto é, a reestruturação produtiva, a mundialização

do capital e o Estado Neoliberal. O objetivo destas medidas, segundo os economistas que as defendiam, era *estimular* a recuperação econômica dos países afetados pela crise.

A reestruturação produtiva, baseada no modelo *toyotista* japonês, substituiu paulatinamente o modelo e a lógica produtiva fordista. De acordo com Gounet (1999), os principais elementos que diferem o modelo *toyotista* do fordista são: a produção de mercadorias de acordo com a demanda; o trabalho em equipe e flexível na cadeia de produção; os contratos com empresas terceirizadas²⁹; os bônus por produtividade; o engajamento do trabalhador conforme os interesses das empresas e o enfraquecimento da participação dos sindicatos.

Para a classe trabalhadora, os impactos do novo modelo de acumulação flexível (HARVEY, 1998) diluíram partes dos direitos trabalhistas conquistados nas décadas de 1950 e 1960, entre eles, a jornada de trabalho de 35 horas semanais, os crescimentos reais nos salários e os acordos coletivos estabelecidos entre os sindicatos e o patronato. Para Antunes (2009, p. 234), o conceito que representa o novo modelo produtivo é a flexibilização.

A flexibilização pode ser entendida como ‘liberdade da empresa’ para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho.

Outro fenômeno que impactou a precarização do trabalho nos últimos 40 anos foi a mundialização do capital, ou seja, a expansão de investimentos vinculados ao capital financeiro, entre eles, os títulos da dívida pública, fundos mútuos, o mercado de ações, de juros e empréstimos etc.

Segundo Chesnais (2009), a partir da década de 1970, com a taxa do câmbio flexível, houve uma ampliação de investimentos especulativos em países do mundo todo, impulsionando para que os investidores participassem das *apostas financeiras* nas bolsas de valores internacionais.

Para Harvey (1998), a expansão do capital financeiro foi balizada no *emprendimentismo com papéis*, que gerou altos rendimentos sem a necessidade do capitalista

²⁹ Para Carelli (2007, p. 59) “[...] a terceirização seria a entrega de determinada atividade periférica para ser realizada de forma autônoma por empresa especializada, não podendo ser confundida com fornecimento de mão-de-obra”.

investir diretamente na produção propriamente dita. A lógica do capital financeiro tem por finalidade o retorno elevado e acelerado do investimento, sendo “[...] a forma de ‘o dinheiro que gera mais dinheiro’, um valor que se valoriza a si mesmo, sem nenhum processo [de produção e de comercialização de mercadorias] que sirva de mediação entre os dois extremos” (CHESNAIS, 1996, p. 246).

De acordo com Harvey (2004, p. 123), o fenômeno da mundialização do capital permite,

A forte onda de financeirização, domínio pelo capital financeiro, que se estabeleceu a partir de 1973 foi em tudo espetacular por seu estilo especulativo e predatório. Valorizações fraudulentas de ações, falsos esquemas de enriquecimento imediato, destruição estruturada de ativos por meio da inflação, a dilapidação de ativos mediante fusões e aquisições e a promoção de níveis de encargos de dívida que reduzem populações inteiras, mesmo nos países capitalistas avançados, a prisioneiros da dívida, para não dizer nada da fraude corporativa e do desvio de fundos.

Para a classe trabalhadora um dos efeitos da especulação foi pressionar a sua produtividade para atender a sanha do capital financeiro. A exigência de inovação das mercadorias e o cumprimento de metas atingiram desde os gestores até os operários do chão de fábrica, uma vez que é fundamental valorizar as ações das empresas. Embora alguns acionistas não participem diretamente da gestão das empresas, somente é possível, por exemplo, a produção de dividendos elevados a partir da produção propriamente dita.

Segundo Chesnais (1996, p. 292), a interferência do capital financeiro na produção tem os seguintes efeitos:

As questões mais importantes dizem respeito à orientação das decisões de investimento, bem como à intensidade da exploração dos assalariados e às formas que esta assume: demissões massivas em seguida a operações da chamada ‘reengenharia’, rebaixamento do nível salarial e instauração da mais completa precariedade no trabalho [...] os gestores dos fundos buscam a maior rentabilidade, mas também o máximo de mobilidade e flexibilidade, e não reconhecem nenhuma obrigação além dessa de fazer render os seus fundos; as consequências de suas operações sobre a acumulação e o nível de emprego ‘não são problema deles’.

Uma das tendências da mundialização do capital é globalizar também a busca por novos territórios, salários depreciados, trabalhadores mais qualificados e pouco engajados por novos direitos trabalhistas. Segundo Wallerstein (2003, p. 57) os capitalistas deslocam “[...] parte de sua produção, ou toda ela, para áreas onde tradicionalmente os salários sejam mais

baixos, o que significa que, por alguma razão, os trabalhadores naquela região são politicamente mais frágeis”. Portanto, tanto a produção quanto os investimentos especulativos podem ser deslocados por várias regiões do globo, internacionalizando a precarização do trabalho.

Na tabela a seguir, destacamos o aumento dos investimentos especulativos entre os principais países de economia central nas décadas de 1980 e 1990. Em apenas doze anos, é possível observarmos que nos Estados Unidos houve um salto de 9,3%, em 1980, para 109,3% em 1992. Na Europa, os países que merecem destaque são a França, com a expansão de 8,4%, em 1982, para 122,2% em apenas 10 anos; e a Itália, com o crescimento de 1,1%, em 1980, para 118,4% em 1992.

Quadro 16. Operações transfronteiras de ações e obrigações (em % do PIB)

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
EUA	9,3	9,4	11,8	15,9	20,8	36,4	71,7	86,1	85,3	104,3	92,1	98,8	109,3
Japão	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	25,0	62,8	163,7	147,3	128,5	156,7	120,7	92,9	72,2
Alemanha	7,5	7,8	12,5	16,0	20,7	33,9	45,6	55,2	60,7	67,3	61,1	59,2	90,8
França	n. d.	n. d.	8,4	13,8	14,0	21,4	28,0	37,3	34,6	51,6	53,6	78,9	122,2
Itália	1,1	1,4	1,0	1,4	1,9	4,0	6,9	8,1	10,3	17,6	26,6	60,4	118,4
Reino Unido	n. d.	366,1	648,9	830,1	642,6	766,6	689,0	1016,6	n. d.				
Canadá	9,6	8,0	7,4	10,5	15,8	26,7	40,5	58,9	39,1	54,5	64,1	81,4	111,2

Fonte: Chesnais (1996, p. 243).

Além de a reestruturação produtiva e a mundialização do capital, outro elemento que provocou a expansão da precarização do trabalho foi o neoliberalismo. A implementação das políticas neoliberais em países do mundo todo foi a forma de legitimar o processo de precarização.

O Chile, os Estados Unidos e a Inglaterra foram pioneiros no desenvolvimento do Estado Neoliberal. Entretanto, conforme abordamos nos capítulos I e II, no Brasil e em Portugal, a reforma neoliberal foi realizada no decorrer da década de 1990 e 2000, em razão do Consenso de *Washington*, que delimitou as normas e o ajuste macroeconômico para os países latino americanos, e das regras estabelecidas para os países integrantes da Comunidade Econômica Europeia (CEE).

Um dos objetivos de um governo que aderiria às medidas do Estado Neoliberal era legislar em função da precarização, isto é, elaborar reformas nas legislações trabalhistas, previdenciárias ou sociais que consolidassem a perda ou flexibilidade de direitos.

Conforme apresentamos ao longo desta tese, os principais direitos trabalhistas diluídos nas últimas décadas em diversos países, inclusive no Brasil e em Portugal, provocaram a redução dos reajustes salariais, a flexibilização nos contratos dos trabalhadores, o aumento no número de trabalhadores temporários, a remuneração associada às metas e bonificações, a reforma da previdência fixando uma idade mínima para a aposentadoria e a ampliação da jornada de trabalho.

Tendo em vista que a precarização do trabalho é um fenômeno mundializado e com características semelhantes entre vários países, no item a seguir, apresentamos as principais tendências dos processos de precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal nos últimos 26 anos.

3.3. As tendências dos processos de precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal

O início dos anos de 1990 foi marcado por dois fenômenos relevantes na ordem socioeconômica mundial, a derrocada da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991, e o avanço das políticas neoliberais em países de economias centrais e periféricas. A queda do Muro de Berlim, em 1989, e o desmantelamento da URSS, em 1991, favoreceram, entre outros elementos, a expansão do neoliberalismo na década de 1990 em razão da derrocada do bloco socialista e a *vitória* dos Estados Unidos na guerra fria.

Conforme Wallerstein (2003, p. 39), uma explicação para a retomada do pensamento liberal nos anos de 1990 foi desencadeada pelo fim da União Soviética, que até então era considerada “[...] a ameaça de uma posição mais militante das classes trabalhadoras nas nações poderosas, ameaça que parecia ser simbolizada pelo movimento comunista mundial”. Para o autor, a mensagem da Revolução Russa teve seus efeitos entre os países não socialistas, haja vista que houve “[...] concessões do pacote liberal para acalmar as classes trabalhadoras nos países pan-europeus. Isso conduziu, sobretudo, a uma expansão importante do componente do estado de bem-estar” (WALLERSTEIN, 2003, p. 40).

No Brasil, a implementação das políticas neoliberais foi consequência, dentre outras, do Consenso de *Washington*, um acordo assinado em novembro de 1989 entre o FMI, o Banco Mundial e as nações latino-americanas, comprometendo que os governos dos países

signatários desse acordo aplicariam a disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, abertura comercial, privatização das empresas estatais, abertura para os investimentos estrangeiros, flexibilização das leis trabalhistas etc.

Em Portugal, a abertura da economia e a reforma do Estado tiveram início no final da década de 1980 com a entrada do país na Comunidade Econômica Europeia (CEE) no ano de 1986. Nas décadas de 1990 e 2000 foram realizadas diversas reformas, dentre elas, a Lei Quadro das Privatizações; o Decreto-Lei n.º 298 de 1992, que expandiu a titularização das dívidas, a alteração do financiamento do déficit do setor público, a melhoria tecnológica das instituições financeiras e as privatizações das instituições financeiras portuguesas; a entrada de Portugal na zona do euro e a consolidação do pacto de estabilidade econômica em 1998; a criação de Programas Operacionais para modernizar as áreas econômicas e administrativas e, por fim, a aprovação de um novo Código do Trabalho em 2009.

As políticas neoliberais realizaram a reforma econômica, a reforma administrativa do Estado, os cortes nos investimentos de políticas sociais e a flexibilização dos direitos trabalhistas no Brasil e em Portugal. Estas medidas foram fatores que ampliaram a precarização do trabalho nos dois países, inclusive, a precarização do trabalho da categoria docente.

Tendo em vista que o processo de precarização do trabalho docente atingiu os profissionais desta categoria no Brasil e em Portugal ao longo dos últimos 26 anos, é necessário analisarmos quais as tendências dos fenômenos nos dois países, a partir das seis categorias que apresentamos ao longo desta tese: a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização dos contratos de trabalho; o arrocho salarial; a perda sobre o controle do processo de trabalho; e o *aguçamento* da alienação.

A flexibilização do trabalho, isto é, a ampliação qualitativa do trabalho dos professores é um fenômeno predominante no Brasil, em específico no Estado de São Paulo, e em Portugal. Nos dois países, o número de atividades que cada docente necessita realizar nas escolas foi ampliado nas últimas duas décadas. Além de preparar as aulas, as avaliações e lecionar, os professores passaram a participar de variadas reuniões, grupos de estudos com os alunos, eventos comemorativos realizados pela escola, reuniões com os pais e a comunidade, cursos de formação continuada e, principalmente, o aumento no volume do trabalho burocrático.

A *burocracia dos papéis* foi ampliada nos anos de 1990, em função dos novos modelos de gerenciamento, avaliação, responsabilização e prestação de contas dos resultados. Uma parcela do trabalho que era realizada pelos secretários das unidades escolares passou a

ser feita pelos próprios professores por meio dos formulários eletrônicos ou informatizados, reduzindo a contratação de novos funcionários do setor administrativo e tornando mais *eficaz* o trabalho dos docentes.

No Brasil, umas das legislações que aborda as funções dos professores é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. No artigo 13, é discriminado que os professores são responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico, o plano de trabalho, a aprendizagem e a recuperação dos alunos, as aulas que necessitam lecionar, as avaliações e a articulação com as famílias e as comunidades.

Em Portugal, as diversas alterações efetuadas no Estatuto da Carreira Docente permitiram a revisão do número de tarefas dos professores, em especial, a alteração realizada a partir do Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007. Além de as atividades similares a aquelas realizadas pelos professores brasileiros, os docentes lusitanos necessitam realizar estudos e trabalhos de investigação de natureza científica, orientação educacional, participação em congressos, conferências ou seminários, serviço docente extraordinário (realizado em órgão administrativo ou de gestão no estabelecimento de ensino), participação em atividades complementares dentro ou fora do recinto escolar, atividades de apoio educativo para a aprendizagem dos alunos e a atuação como formando ou formador em atividades continuadas.

Nas entrevistas que realizamos com os dirigentes do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), da subsele de Marília e da Associação Sindical de Professores Licenciados (ASPL), do município de Braga, os entrevistados confirmaram que a flexibilização do trabalho foi crescente para a categoria docente nos últimos 26 anos.

Para o diretor (2015) da APEOESP, é explícita a intenção da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao ampliar o volume de atividades dos professores, isto é, reduzir a contratação de novos servidores e exigir que os docentes sejam trabalhadores polivalentes ou *multitarefeiro*.

O Estado de São Paulo não quer dar as condições mínimas para que o professor possa trabalhar e agora, pior de tudo, ele está criando a tal de secretaria digital, ou seja, ele quer que o professor além dele dar as suas aulas que ele vai fazer todo o seu registro via computação e não dá condições na escola para que ele faça isso e a internet está sempre precária e muitas direções de escola forçam ao professor fazer esse tipo de trabalho que não é do professor e sim do pessoal que são os oficiais da escola, são o pessoal GOE, que é o gerente escolar e eles querem que o professor faça isso. Ao mesmo tempo tem o problema de preparar a aula, tem o problema de

fazer os seus trabalhos burocráticos, com os alunos e etc. Toda essa gama de trabalho que o professor não deve fazer é jogada em cima do professor e lamentavelmente o professor não tem tempo para isso, isso tem que estar tudo na jornada de trabalho.

Para a diretora (2015) da Associação Sindical de Professores Licenciados de Braga, a rotina do professor português é exaustiva, haja vista que além de lecionar, os docentes necessitam realizar diversas atividades além de o trabalho efetivado na sala de aula.

Nós tínhamos uma componente no limite de 150 minutos, mas que depois, constando todos horários em que temos que permanecer na escola e somos obrigados a estar com os alunos e, aí normalmente, são atividades que são da iniciativa da escola e não do professor. Nós temos que estar com eles e acompanhá-los em sala de estudo, por exemplo, e em todas as atividades quer seja clubes, que seja biblioteca, que a escola entenda que precisa de 100% de acompanhamento e aí sim nós fazemos esse horário extra.

Desse modo, a flexibilização do trabalho é uma tendência entre a categoria docente paulista e portuguesa em razão da expansão das suas atividades laborais. O fator que influenciou para a flexibilização do trabalho nas últimas duas décadas foi a reforma da administração pública, que aderiu aos elementos da acumulação flexível, isto é, a polivalência e a exigência da eficiência dos seus trabalhadores.

Para Alves (1994, p. 23), uma consequência da flexibilização do trabalho é a “[...] ansiedade dos professores pela ‘queda de recrutamento, bloqueio de promoção e avaliação da sua competência’, por um lado, e [...] ‘à crescente diversidade de papéis, à necessidade de adaptação ao estudo de ensino, à leccionação de novos conteúdos’”, constituindo uma dupla fonte de stress para o profissional.

A intensificação do trabalho docente é a extensão quantitativa das atividades realizadas pelos professores, entre elas, a quantidade do número de aulas, de turmas, de alunos, de períodos e de escolas. Em relação à intensificação do trabalho entre os professores paulistas e lusitanos verificamos ao longo desta pesquisa que este fenômeno é mais comum no Brasil.

No Estado de São Paulo os professores necessitam lecionar em mais de uma escola e, em alguns casos, em até três turnos de trabalho diário. Destacamos duas legislações que foram fundamentais para a ampliação quantitativa do trabalho dos professores paulistas, isto é, a Emenda Constitucional 19, que permitiu o acúmulo de dois cargos públicos pelos docentes e, mais recentemente, o Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013, que autorizou a jornada máxima de trabalho dos professores em até 65 horas semanais.

Embora a quantidade elevada de alunos por sala fosse uma realidade nos últimos 26 anos, em 2015, a proposta de reorganização escolar desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iria impulsionar o crescimento do número de alunos por turma. A reorganização escolar, que planejava fechar 213 escolas em todo o Estado e separá-las por ciclos, foi contestada pelos professores e pelos estudantes paulistas. A resistência dos alunos e dos docentes foi crucial no embate contra a reorganização, tendo em vista que a reforma foi cancelada.

Quando questionamos o diretor (2015, grifos nossos) da APEOESP de Marília sobre a expansão quantitativa de trabalho dos professores, foi ressaltado pelo dirigente que a jornada de trabalho do docente paulista é demasiada.

Olha, infelizmente a jornada de trabalho do professor devido ao achatamento salarial, muitos professores trabalham na condição de escravos, porque infelizmente por falta de professor em determinadas disciplinas o governo do Estado de São Paulo permitiu através de leis e resoluções que o professor tenha uma jornada de trabalho de 40 horas e uma jornada extra de mais 24 horas, então nós temos muitos professores da rede **que trabalham 64 horas semanais** e isso é jornada de escravos, não é jornada de professor e, infelizmente, o governo está colocando isso.

Em Portugal, embora ocorressem reformas nas legislações para expandir a intensificação do trabalho docente, por exemplo, o Decreto-Lei 18/2011, que reduziu o tempo da aula e ampliou o número de aulas para cada professor e a Lei n.º 68/2013, que estendeu de 35 para 40 horas de trabalho semanais, a ampliação da jornada de trabalho é menos comum entre a categoria docente lusitana.

Dois motivos que impactam para que os professores portugueses tivessem seu trabalho menos intensificado é a estabilidade dos docentes dos quadros de escola e a redução da quantidade de jovens e crianças no país. Os professores que integram o quadro de escola lecionam em apenas uma instituição no decorrer do período diurno, portanto, não há a expansão no número de turnos ou de escolas para lecionar. O outro motivo é o baixo crescimento demográfico em Portugal, o que impede o crescimento do número de alunos por turma.

Na entrevista que realizamos com a dirigente (2015) do sindicato dos professores de Braga, foi corroborado que a intensificação do trabalho em Portugal ocorre em menor proporção que no Estado de São Paulo, de forma que, a maior queixa dos professores foi a ampliação do número de aulas e, conseqüentemente, da quantidade total de alunos por docente, a partir da aprovação do Decreto-Lei 18, de 2 de fevereiro de 2011.

Nós tínhamos que cumprir 1.100 minutos, portanto isso implicou, por exemplo, no meu caso, que sou professora que já estou no último escalão e eu sendo já do último escalão e tendo reduções o que é que veio a acontecer, eu tinha, como eu sou de inglês, e nas turmas de inglês tem 90 minutos + 90 minutos por semana em cada turma, até a última alteração eu tinha 4 turmas e com a contagem por minutos eu fiquei com 5 turmas, portanto, como nós tínhamos 1100 foi para 1180 e que isso não faz mal, termos um pouco mais para computar. De fato, olha e se diz que não aumentou, mas aumentou de tal forma que isso implica para muitos de nós 1 uma turma a mais. Para um professor que só tem 90 minutos, por exemplo, aulas de história e geografia do 3º ciclo, que só tem 90 minutos já aumentou duas turmas o que é uma carga de trabalho muito maior, que são mais 30 alunos por turma e, portanto é tudo um pouco artificial as pessoas que estão de fora não se apercebem.

Apesar das diferenças entre as formas de intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal, este fenômeno é constante nos dois países. Enquanto no Estado de São Paulo houve a ampliação do número de aulas, turnos e alunos por professor, em Portugal a intensificação do trabalho provocou a ampliação da jornada de trabalho, a redução do número de faltas anuais e o adiamento para redução da componente letiva entre os docentes dos últimos escalões.

Portanto, a intensificação e a flexibilização do trabalho são dois fenômenos que se complementam, tendo por objetivo extrair o máximo de trabalho de cada professor, ora ampliando a quantidade do número de aulas, alunos, escolas e jornada de trabalho por docente, ora ampliando a diversidade das tarefas que devem ser realizadas pelos professores no ambiente escolar ou fora dele.

A terceira categoria que abordamos nesta pesquisa, a flexibilização das formas de contratação dos docentes, também é predominante no Brasil e em Portugal, apesar das particularidades deste fenômeno em cada país. Tornar os contratos de trabalho mais flexíveis é uma tendência do capitalismo nas últimas três décadas em função da crise do capital. Para os capitalistas, a perda de estabilidade dos trabalhadores é uma alternativa para reduzir as responsabilidades e os custos com os encargos trabalhistas.

Embora a educação estatal não tenha os objetivos de uma empresa privada, isto é, a criação e ampliação dos lucros, o modelo de gestão empresarial foi adaptado para a administração pública no Estado de São Paulo e em Portugal.

As principais formas de contratações flexíveis dos docentes no Estado de São Paulo são os contratos temporários e em tempo parcial, conforme a Lei Complementar nº 1.093/09; a distribuição de aulas para os docentes eventuais, mesmo os que não possuem formação específica na área em que há vagas disponíveis, segundo a Resolução SE nº 134/2003 e, por

fim, a possibilidade de tecnólogos ou bachareis lecionarem nas escolas públicas paulistas eventualmente.

De acordo com o dirigente (2015) da APEOESP o número de professores temporários e eventuais foi crescente no Estado de São Paulo desde os anos de 1990, em especial, os professores eventuais.

O que são os eventuais ele aumenta expressivamente, porque a partir do momento que tem aposentadorias muitos dos colegas que se tornam efetivos eles acabam pedindo exoneração, nós conhecemos vários em Marília pediram exoneração, pois a situação de trabalho é tão terrível que é melhor ele trabalhar no comércio ou em outro lugar que ele vai ganhar mais e não tem a dor de cabeça de um professor, a categoria que deveria ser respeitada como uma das principais do país.

Contudo, o sindicato sempre se posicionou contrário às formas de contratos flexíveis adotadas pela Secretaria da Educação e este tema foi pauta de várias mobilizações, conforme aponta Silva (2013, p. 120).

Para a APEOESP, a aprovação da Lei Complementar nº 1.093/2009 implicou, na desmobilização de uma parcela significativa dos professores temporários. No decorrer da greve do magistério público paulista, ocorrida em 2010, levada a efeito pela APEOESP, cuja duração foi de 35 dias, muitos temporários *categoria O* não aderiram à greve por conta da pressão de perderem o emprego. Houve casos de contratos temporários que foram rescindidos.

Segundo Silva (2013, p. 192), embora o sindicato tenha se manifestado contra as precárias contratações temporárias dos professores e a ampliação das aulas eventuais, “[...] a APEOESP não conseguiu reverter o quadro de flexibilização dos contratos, o quadro de desregulamentação dos direitos trabalhistas, o avanço de um padrão de política educacional”.

Em Portugal, os contratos flexíveis também são realizados a termo, com o prazo máximo de 1 ano, conforme a Portaria n.º 367/1998, e os contratos de bolsa de escola, que são efetuados diretamente pelas instituições escolares, em caráter emergencial, para os períodos de curta substituição.

Outras duas formas de flexibilização são os contratos com a jornada de trabalho reduzida, segundo o Decreto-Lei n.º 132/2012; o contrato administrativo, o qual permite que os técnicos, sem licenciatura, lecionem nas disciplinas artísticas, tecnológicas e vocacionais, e por fim, a possibilidade de os professores dos quadros de escolas lecionarem como substitutos.

As formas de flexibilização dos contratos são similares no Estado de São Paulo e em Portugal, porém, para a diretora (2015) da Associação Sindical de Professores Licenciados, o número de docentes temporários e eventuais não é tão elevado, tendo em vista que “[...] há um grande aumento de candidatos de professores temporários ou com bolsa de contratação, mas não aumentou muito porque nós viemos diminuindo os alunos consideravelmente e, portanto, quando uma população escolar diminui muito não há tantos”.

Outra forma de flexibilização possível no Brasil e em Portugal, especificamente a partir da Emenda Constitucional 19 e do Decreto-Lei n.º 139-A/1990, é a permissão para o acúmulo de cargos ou funções docentes em dois estabelecimentos públicos ou em outras instituições de ensino.

O arrocho salarial é mais um aspecto da precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal. Nos dois países, a categoria docente sofreu perdas salariais diretas, por motivo da falta de crescimento real dos salários ou de reajustes de acordo com a inflação, e perdas salariais indiretas, em razão do adiamento da progressão do professor na carreira.

No Estado de São Paulo, o arrocho salarial foi crescente desde a década de 1990, provocando uma perda na remuneração dos docentes equivalente a 1 salário mínimo em menos de 20 anos. Em decorrência da perda salarial, mais de 50% dos professores da rede pública paulista necessitam realizar outras atividades laborais para complementar a sua renda. Segundo o diretor (2015) da APEOESP da subseção de Marília, o arrocho salarial é um fenômeno histórico no Estado de São Paulo, uma vez que

[...] se você pegar a estatística do salário dos professores você vai verificar que lá no início da década de 1960, o salário do professor era igual do promotor público. Em todos os anos de lá para cá, todos os anos, no ano seguinte o professor ganha menos.

A questão salarial dos professores da rede estadual de São Paulo é parte da pauta de reivindicações há muitos anos nas manifestações dos docentes. No ano 2000, a APEOESP deflagrou uma greve contra a proposta do ensino em ciclos, o descaso com a infraestrutura e a falta de investimentos na formação continuada dos professores. No mesmo ano, o sindicato criou uma campanha salarial que reivindicava *no mínimo cinco mínimos* e o repúdio às políticas neoliberais. Assim “As entidades do magistério entram em greve que terminou depois de dura repressão do governo. A APEOESP manteve-se em greve por 43 dias” (HIDAKA, 2012, p. 121).

Apesar da mobilização do sindicato, a reivindicação por cinco salários mínimos não foi atendida pela Secretaria da Educação e, desde os anos 2000, a remuneração do professor reduziu de 3,7 salários para o equivalente a 2,7 salários mínimos no ano de 2016.

Uma tendência no Estado de São Paulo desde os anos 2000, quando foi implementada a Lei Complementar nº 891/2000, que instituiu o bônus mérito, foi a redução gradual dos salários dos professores. A partir da política de bonificação, os reajustes salariais que contemplavam toda a categoria docente foram menores e ampliaram-se os mecanismos de engajamento e motivação para que cada professor conquistasse o seu bônus individualmente.

Desde a implementação da bonificação a APEOESP se posicionou contrária a esta política apontando que o bônus mérito “[...] é uma ameaça à isonomia entre ativos e aposentados e um mecanismo utilizado para tentar controlar a frequência dos professores, terminando por corroer os salários” (SILVA, 2008, p. 119).

Em relação ao arrocho salarial por via de mecanismos indiretos, é importante destacarmos que a Secretaria da Educação ampliou, no ano 2011, de 5 para 8, os níveis para que o professor atingisse o topo da carreira. Além de ampliar os níveis, o tempo mínimo para alcançar o salário mais elevado da carreira passou de 18 para 26 anos.

Cabe destacar que em 2008, foi aprovada em âmbito nacional a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu um piso salarial para os docentes brasileiros. Embora fosse uma conquista importante e concretizada somente 20 anos após a promulgação da Constituição Federal, não houve um impacto de ganhos salariais para os profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pois o salário inicial dos docentes era superior ao salário proposto pelo piso nacional.

A categoria docente portuguesa também sofreu diversas perdas salariais desde os anos de 1990. Contudo, esta medida foi agravada a partir da década de 2010 por motivo das reduções salariais e do congelamento das progressões na carreira docente. Semelhante com a categoria docente paulista, os professores lusitanos tiveram uma redução de 3,7 salários mínimos, em 2005, para 2,8 salários em 2016. O principal motivo do arrocho salarial em Portugal foi a implementação das políticas de austeridade para combater a crise econômica desencadeada a partir de 2008, que afetou, inicialmente, os Estados Unidos e variados países da União Europeia. Em relação às condições salariais dos professores portugueses e o papel dos cortes salariais para o arrocho, a diretora (2015) do sindicato dos professores de Braga ressalta,

Proporcionalmente, com os cortes que nós estamos vindo a sofrer com a crise que toda a Europa está a ter nós estamos com menos, embora a quantia é a mesma a que era há 15 anos atrás, portanto, nós estamos de fato com salários reais correspondente há 13 anos atrás. Os nossos salários estão correspondentes, pois os cortes foram inúmeros, nós ganhamos menos do que ganharíamos se estivéssemos com os aumentos normais, se não tivéssemos tido os cortes que tivemos, que foram cortados em toda a Europa não é.

Embora as reduções salariais fosse uma política em andamento a partir de 2011, ocorreram mobilizações da categoria docente contra o arrocho salarial na década de 2000. Foram organizadas manifestações em 2005, “[...] face ao anúncio, pelo governo, da intenção de pôr fim à dispensa de serviço no ano de aposentação dos professores, do congelamento das progressões automáticas na carreira e do aumento a idade da reforma para os 65 anos” (AFONSO, 2016, p. 137). Já em 2006, foi deflagrada uma greve no dia 14 de junho “[...] contra a alteração do Estatuto da Carreira Docente que abria a possibilidade dos encarregados de educação [pais ou responsáveis] participarem na avaliação de desempenho docente e impunha quotas para a progressão na carreira” (AFONSO, 2016, p. 138).

A respeito do arrocho salarial indireto, por meio da prorrogação das progressões nos escalões, do mesmo modo que aconteceu no Brasil, em Portugal também houve o prolongamento do tempo mínimo no exercício da profissão para atingir a remuneração mais elevada, oscilando de 29 anos para 26 anos e, finalmente, 30 anos. Porém, uma das medidas mais graves do arrocho salarial em Portugal, desde 2011, foi o congelamento da progressão na carreira docente, tendo em vista que há 5 anos os docentes portugueses estão com os vencimentos congelados no mesmo escalão.

Em 2016, as duas principais campanhas da FENPROF exigiam a negociação com o Ministério da Educação e Ciência com o intuito de permitir a aposentadoria dos professores ao atingir os 36 anos de serviço na carreira e a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, com a organização de uma caravana nacional, de 14 de maio a 06 de junho, em especial, contra a municipalização das escolas públicas.

Por fim, cada destacar que tanto no Estado de São Paulo quanto em Portugal os professores são um dos profissionais remunerados com menores salários entre aqueles que possuem formação no ensino superior. Esta condição torna a profissão docente pouco atraente e desprestigiada. Conforme Ramos (2009, p. 18),

[...] ‘ser professor’ é das profissões menos consideradas, não só pelos professores como pelo público; Cruz (1990) apresenta-nos como factores da degradação do prestígio dos professores: ‘Em primeiro lugar as razões

salariais (60,4%) e a mobilidade geográfica (55,5%), logo seguidos pela diminuição da autoridade nas escolas (29,8%) e pela falta de segurança de emprego (28,7%)’.

A perda do controle sobre o processo de trabalho, isto é, a separação entre quem tem o poder de planejar as políticas educacionais – o Ministério da Educação e Ciência e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo –, e entre quem executa as políticas, os professores da rede pública de ensino, é um elemento comum no Brasil e em Portugal. Nos dois países, a perda do controle sobre o processo de trabalho docente ocorre por meio de três medidas: o controle sobre a elaboração dos currículos, dos manuais didáticos e, por fim, das avaliações externas.

Na rede pública do Estado de São Paulo os professores devem desenvolver o mesmo currículo e utilizar manuais didáticos padronizados. Esta medida foi implementada a partir do projeto São Paulo Faz Escola, criado em 2007. Embora no Estado de São Paulo as avaliações externas fossem realizadas desde a aprovação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996, a partir de 2008 foi desenvolvido o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), com a finalidade de monitorar o desempenho das escolas a partir da implementação do projeto São Paulo Faz Escola.

Com o poder para elaborar o currículo, os materiais didáticos e aplicar as avaliações, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo cerceou o controle do professor sobre o seu processo de trabalho. Para o dirigente (2015) da APEOESP, com o monitoramento do desempenho das escolas e do trabalho dos seus profissionais,

Além de o professor perder a liberdade da criação de aula, embora o governo coloca que houve melhorias em determinadas escolas para que ele possa dar um bônus, o famigerado bônus a determinados professores, quando você pega a média das provas de todos os anos ela diminui e quando vai para as provas internacionais o Brasil continua sendo um dos piores.

Portanto, embora haja uma pressão para que os professores alcancem os melhores resultados individuais e, conseqüentemente, das escolas onde lecionam, as metas fixadas pela Secretaria da Educação nem sempre são atingidas pelas instituições escolares. Segundo Silva (2013, p. 153), os professores paulistas e a APEOESP são contrários ao modelo meritocrático das avaliações externas.

Os sindicatos docentes no setor público exigem dos governos estaduais que as reformas educacionais deem espaços para que se estabeleça um diálogo democrático entre os gestores públicos das secretarias de educação, os professores e a comunidade escolar. Os sindicatos de professores têm lutado para que as avaliações (de alunos e de professores) e seus resultados sejam utilizados de forma distinta. Em publicação intitulada *Conversas sobre a carreira do magistério*, de 20 de julho de 2012, a APEOESP (2012) defende que a avaliação do trabalho pedagógico deve ser coletiva, deve considerar variáveis que vão além dos dados quantitativos, deve ter como objetivo aprimorar o processo educativo, identificar problemas e dificuldades com o objetivo de superá-los. A avaliação não deve punir, mas, contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno.

A respeito dos currículos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a APEOESP se posicionou contrária e “[...] defende que sua elaboração deve ser pelo conselho de escola, contando com a participação dos setores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2008, p. 59). Em relação à escolha dos materiais didáticos, “A APEOESP concorda que seja feita avaliação dos livros didáticos, dos erros, preconceitos e outros problemas que apresentam, só não concorda da publicação de listas com livros considerados bons e livros proibidos” (SILVA, 2008, p. 11).

A perda de autonomia dos docentes portugueses é semelhante ao caso dos professores paulistas. O Ministério da Educação é o responsável pela elaboração do currículo e organiza as regras para a seleção dos manuais didáticos. Em 2014, foi reduzida a participação dos professores na escolha dos materiais e ampliou-se a participação de outros grupos, entre eles, de associações científicas, de docentes das instituições de ensino superior ou profissionais competentes na área de elaboração dos manuais.

Além dos materiais didáticos e da formulação do currículo nacional, a categoria docente portuguesa também questionou o objetivo das avaliações externas. Embora no Brasil exista a divulgação sobre o desempenho dos alunos e das escolas por meio de sites dos órgãos oficiais, em Portugal, a principal avaliação externa realizada nos agrupamentos foi elaborada e é publicada a partir de uma parceria firmada entre o Ministério da Educação e Ciência e o jornal Público.

Portanto, segundo a dirigente (2015) da Associação dos Professores Licenciados de Braga, os docentes lusitanos sentem-se constrangidos com a exposição em nível nacional dos resultados conquistados pelas escolas, afinal, indiretamente a avaliação dos alunos é associada com o desempenho dos professores.

[...] um fato é que todos os anos os professores têm alunos para fazer exames e vamos buscar todos os que fizemos para trás e estão o ano inteiro a treinar

seus alunos para aquele tipo de exame o que é extremamente não aproveitador e que ponha de fora muitos alunos que precisam de outro título de abordagem nas disciplinas para terem sucesso.

Assim, é desencadeada uma competição entre os professores e entre os agrupamentos escolares para atingir as melhores notas e, conseqüentemente, atrair novos alunos. Para isso, os professores necessitam preparar as aulas de acordo com os manuais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e organizar as provas dos alunos conforme o modelo das avaliações externas.

Para Afonso (2009, p. 23), o modelo centralizador do Ministério da Educação em relação à formulação das políticas educacionais, da organização dos currículos e avaliações são medidas que afetam a autonomia do professor e de uma escola pública comprometida com a pluralidade dos alunos, a justiça educacional e a cidadania democrática.

Mas não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objectivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo. Certamente que os exames nacionais poderão cumprir alguns objectivos importantes, mas não estes. Também não se promove *accountability* pública em educação com a indução de lógicas de mercado, muitas vezes conseguidas através de formas de comparação e competição espúrias (alheias, por exemplo, às conseqüências mais nefastas dos *rankings*), ou pela introdução de mecanismos de privatização e de mercantilização da educação que desvalorizam a escola pública.

Por fim, a sexta e última categoria que identificamos como uma tendência entre a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal é o *aguçamento* da alienação. O aguçamento da alienação é o conjunto de políticas desenvolvidas pela Secretaria da Educação ou pelo Ministério da Educação e Ciência para envolver e estimular a competitividade entre os professores.

No Estado de São Paulo, a principal política implementada para estimular a competição entre os docentes e as escolas foi a bonificação por mérito. No ano 2000, a Secretaria da Educação aprovou a Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000, e instituiu a distribuição de um bônus anual para todos os docentes da rede pública. Porém, em 2008, o modelo de distribuição dos bônus foi alterado a partir da criação da Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, e estabeleceu o Índice de Cumprimento

de Metas (ICM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Com a adoção dos índices, os professores e os gestores tiveram que atender às metas estabelecidas anualmente e passaram a competir com os profissionais de outras escolas para alcançarem os melhores índices e, conseqüentemente, bônus mais elevados. Além de gerar a concorrência entre os docentes, a política de bonificação é criticada pelo diretor (2015) da APEOESP de Marília por ter sido utilizada com um subterfúgio para não ampliar o salário real dos profissionais da educação.

[...] o governo para não dar os reajustes que ele devia dar para todo mundo ele faz essa política para determinar os professores e acabam desconsiderando a grande maioria dos professores. É uma política que ele diz meritória, mas, infelizmente, é um mérito que alguns professores são colocados nessa política para que outros professores não tenham os reajustes que deveriam ter. Nós condenamos totalmente a política meritória né?

Em 2008, ano em que a gestão do governador José Serra alterou a legislação sobre o bônus mérito e utilizou o IDESP para determinar os índices de cada unidade escolar, a APEOESP organizou uma Assembleia Geral e “[...] na Praça da República no dia 13 de junho 2008, cerca de 30 mil professores aprovaram a deflagração de uma greve que duraria 22 dias, entre os dias 13 de junho a 4 de julho, de 2008 (SILVA, 2013, p. 173). Porém, sem conseguir alterar o modelo de avaliação e bonificação por mérito, os professores realizaram uma nova greve.

Em 2010, outra greve seria deflagrada pela APEOESP. Realizada no governo José Serra (2007-2010) esta greve foi mais longa e teve a duração de 35 dias, no período de 5 de março a 8 de abril de 2010. Algumas reivindicações da categoria durante esta greve foram as seguintes: a) reajuste salarial imediato de 34,3%; b) incorporação de todas as gratificações extensiva aos aposentados; c) um novo plano de carreira, mais justo para todos; d) garantia de emprego a todos; e) contra as avaliações excludentes (Decreto nº 53.037/2008, que instituiu a avaliação anual dos temporários; Lei Complementar nº 1.097/2009, que instituiu a prova do mérito) (SILVA, 2013, p. 175).

Embora os docentes da rede pública paulista tivessem resistido contra as reformas realizadas ao longo do governo de José Serra, “Na avaliação da APEOESP, a greve de 2010, contribuiu para aumentar o grau de consciência da categoria e que uma greve nem sempre traz efeitos imediatos” (SILVA, 2013, p. 175) e planejou, ainda, um boicote à avaliação de promoção pelo mérito.

Contudo, o bônus mérito continua sendo uma política da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para estimular o engajamento e a competição entre os docentes, distribuindo em 2015, por exemplo, a quantia de 1 bilhão de reais em bonificações, sendo o maior valor desde que a política foi implementada.

Em Portugal, também foram implementadas medidas pelo Ministério da Educação para incentivar o envolvimento dos professores. Porém, diferente de São Paulo, as bonificações não são monetárias naquele país. O modelo de bonificação desenvolvido pelo Ministério da Educação, desde o Decreto-Lei nº 139-A, de 28 de abril de 1990, foi a criação de reduções no tempo de serviço dos docentes.

Em 1990, os principais critérios para que o professor conseguisse a redução de 30 dias por ano, quando fosse aposentar, era a assiduidade, a realização de um curso na área de educação e ter como classificação o critério *Excelente* na avaliação do seu desempenho como docente.

Entretanto, em 2007, uma reforma realizada no Estatuto da Carreira Docente, dividiu a carreira do professor em duas etapas e dificultou os critérios para que o docente conseguisse acumular as reduções. Para participar da avaliação, a fim de conseguir progredir nos escalões e atingir as reduções, (1) era preciso que o coordenador curricular e o diretor da instituição preenchessem uma ficha de avaliação sobre o docente; (2) era necessário que o docente realizasse a auto-avaliação; (3) era obrigatória a realização de uma entrevista com os avaliadores e, por fim, (4) a observação de aulas realizadas pelas equipes de avaliadores.

Para a diretora do sindicato dos docentes de Braga, o formato da avaliação praticado entre 2007 e 2010 era invasivo e provocou o repúdio dos professores.

Foi uns dos momentos até mais estruturantes da luta dos professores, foi a questão da avaliação e das aulas assistidas para progredir e fundamentalmente para nos diferenciarmos como os muito bons e excelentes que depois nos davam uma bonificação e dão na progressão, portanto, da carreira, embora esteja congelada a tanto tempo e foi nessa altura que as pessoas começam a regular contra essa bonificação.

Segundo o relato da diretora do Sindicato dos Professores Licenciados de Braga, após a aprovação do Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007, isto é, a reforma do Estatuto da Carreira Docente, os professores se uniram contra o modelo de avaliação implementado e lutaram pelo seu fim, em especial, pela necessidade de observação das aulas para que o avaliador emitisse a nota de classificação do docente.

Conforme Afonso (2016, p. 138), a reforma do Estatuto da Carreira Docente, em 2007, provocou a mobilização dos docentes, deflagrando “A 30 de novembro, uma greve geral da administração pública levou ao encerramento de 1300 escolas em todo o país. O ano seguinte, 2008, foi o ano das maiores contestações de professores”. As manifestações de março de 2008 reuniram 100 mil professores em Lisboa, sendo considerada a maior mobilização desta categoria em Portugal. Segundo Afonso (2016, p. 139), a atuação da FENPROF foi fundamental para a realização dos acordos a fim de alterar as normas da avaliação docente.

No entanto, a 10 de abril houve sinais de acordo entre a Plataforma de Sindicatos e o Ministério da Educação, o que levou à assinatura, dois dias depois, de um entendimento entre as partes sobre os procedimentos da avaliação para o ano letivo de 2007/2008. A respectiva regulamentação foi publicada no dia 23 de maio, traduzindo-se por uma simplificação que eliminou os aspetos mais polémicos do modelo de avaliação: a ponderação dos resultados dos alunos e a obrigatoriedade de se realizar a observação de aulas.

Embora também houvesse em Portugal uma tendência para desenvolver políticas capazes de promover o envolvimento dos professores, a reforma do Estatuto realizada em 2007, inflamou e unificou a categoria docente. O estímulo, a resistência e o enfrentamento da principal entidade que representa os docentes em Portugal, a Federação Nacional dos Professores (FENPROF), somente foram possíveis por motivo da organização dos professores e sua luta contra o modelo de avaliação. Um dos agravantes para o repúdio dos profissionais foi, inclusive, o congelamento da progressão nas carreiras.

Para Nunes (2011, p. 201), as políticas implementadas em Portugal reforçavam a “[...] responsabilização dos professores por cumprimento de objetivos; definição de padrões de desempenho e critérios de avaliação nacionais comuns; [...] reconhecimento de méritos; manutenção do sistema de cotas para a ascensão na carreira”. Desse modo, o *aguçamento* da alienação tinha por objetivo estimular para “[...] o professor está a ser reeducado para a competição, a concorrência entre os colegas e entre as escolas, os indicadores de produtividade, a burocracia, a avaliação, o controle de qualidade” (SILVA, 2012, p. 36).

Entretanto, desde 2007, a organização e a resistência da categoria docente portuguesa impediram que as políticas de bonificação, competição e de avaliação dos professores fossem implementadas integralmente em Portugal, assim como foram no Brasil.

CONCLUSÃO

A precarização do trabalho, tema central desta tese, é um fenômeno em ascensão no mundo todo. Em países de economias centrais ou periféricas, a precarização do trabalho provocou uma série de alterações no mundo laboral que diluiu parte dos direitos trabalhistas e sociais conquistados pelos trabalhadores nos últimos 150 anos. Em função da crise iniciada nos anos de 1970, da ampliação dos sistemas produtivos informatizados e, conseqüentemente, do aumento do exército industrial de reserva e da derrocada da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a precarização do trabalho ascendeu, paulatinamente, nas últimas três décadas.

Para Mészáros (2009, p. 70), a crise atual do capital é consequência da crise estrutural do capital que “[...] alcança um ponto de saturação em seu próprio espaço e não consegue encontrar canais para nova expansão, na forma de imperialismo e neocolonialismo”. Portanto, de acordo com Mészáros (2009, p. 70), nas economias centrais ou periféricas “[...] não há alternativa a não ser deixar que sua própria força de trabalho local sofra as conseqüências da deterioração da taxa de lucro”, atribuindo à precarização do trabalho a *alternativa única e consensual* para a recuperação econômica internacional, de modo que “[...] a realidade das diferentes taxas de exploração e de lucros não altera em nada a própria lei fundamental: isto é, a crescente *equalização* das taxas diferenciais de exploração como *tendência* geral do desenvolvimento do capital mundial” (MÉSZÁROS, 2009, p. 71).

Assim, os principais elementos da precarização do trabalho são a intensificação e a flexibilização do trabalho, isto é, a exigência para que os trabalhadores ampliem o número de tarefas e as responsabilidades do seu cargo ou função e prolonguem a sua jornada de trabalho. Os outros elementos são a flexibilização dos contratos entre os trabalhadores e o patronato, permitindo um maior número de contratos temporários ou eventuais; o arrocho salarial, depreciando o valor dos salários dos trabalhadores, inclusive, em razão dos altos índices de desemprego; o controle sobre o processo de trabalho, fixando metas de produtividade e resultados e, por fim, a exigência de engajamento dos trabalhadores a fim de integrá-los aos interesses das empresas ou do patronato.

A precarização do trabalho modificou a atividade laboral e o modo de vida dos trabalhadores nos últimos anos. Um número menor de trabalhadores passou a realizar uma quantidade maior de tarefas, as jornadas de trabalho e as horas extras foram ampliadas, os salários foram reduzidos, o engajamento individual e a produtividade passaram a ser

monitorados diariamente e, em diversas profissões, o trabalho invadiu o tempo dedicado à vida particular dos trabalhadores, inclusive, dos profissionais da categoria docente.

Quanto ao trabalho docente, ao longo desta pesquisa, analisamos diversas legislações aprovadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pelo Ministério da Educação e Ciência de Portugal que alteraram as formas de contratação e as relações de trabalho entre os docentes, ampliando a precarização do trabalho destes profissionais.

Semelhante a outras categorias de trabalhadores, constatamos nesta pesquisa que os docentes brasileiros e portugueses vivenciam um processo de precarização do trabalho nas últimas três décadas. A partir dos anos de 1990, Brasil e Portugal implementaram uma série de políticas neoliberais, a reforma dos direitos trabalhistas e a reforma administrativa do Estado que alterou, por exemplo, a gestão das escolas públicas.

Nos últimos 30 anos, as escolas estatais paulistas e portuguesas buscaram adaptar a sua organização e gestão aos princípios da administração empresarial, entre eles, a eficácia, a eficiência e o aumento da produtividade do trabalhador. Para atender estes princípios, os professores passaram a exercer diversas funções nas escolas, lecionaram um maior número de aulas e para um grupo maior de alunos, ampliaram o número de aulas temporárias e eventuais e tiveram que se engajar para que as escolas alcançassem melhores pontuações nas avaliações externas.

Contudo, nos dois países, a categoria docente não desistiu da luta contra o processo de precarização do seu trabalho e mobilizou inúmeras assembleias, paralisações, manifestações e greves. Em razão da precarização do trabalho ser um processo com avanços e recuos das conquistas trabalhistas, pudemos observar, ao longo deste estudo, que alguns direitos foram adquiridos pelos professores a partir de 1990, embora a ofensiva contra os direitos trabalhistas dos docentes foi predominante e ascendente.

Assim, ressaltamos que o processo de precarização do trabalho docente ampliou-se gradativamente no Brasil e em Portugal nos últimos 26 anos, atingindo todos os profissionais desta categoria. As reformas educacionais concretizadas nos dois países e, conseqüentemente a precarização do trabalho docente, demonstraram a influência das agências multilaterais, entre elas, a OCDE, o Banco Mundial e a Unesco e o alinhamento entre as propostas educacionais para o Brasil e para Portugal, independentemente das particularidades econômicas e sociais destes países.

Ao legitimar a precarização do trabalho dos professores por meio das reformas das políticas educacionais, o Estado produz a decadência e a corrosão do ensino público do país. Assim, afirmamos que cada medida realizada pela Secretaria da Educação ou pelo Ministério

da Educação contra os direitos trabalhistas e as condições de trabalho dos professores paulistas e portugueses é uma medida que provoca, ainda, a destruição da educação estatal destinada, majoritariamente, aos jovens e crianças da classe trabalhadora.

Nos últimos sete anos em Portugal e, nos últimos dois anos no Brasil, a classe capitalista e o Estado organizaram uma dura ofensiva contra a classe trabalhadora dos dois países. Em Portugal, a Troika e o governo de Pedro Passos Coelho (PDS) determinaram o congelamento dos salários, a redução das pensões, a ampliação do tempo mínimo para a aposentadoria, a flexibilização das leis trabalhistas, o corte de subsídios, o aumento dos impostos etc. Tais medidas agravaram a precarização do trabalho entre os docentes em função dos cortes e das reduções salariais, a prorrogação para ter acesso às aposentadorias, a expansão da jornada de trabalho para 40 horas semanais e o aumento da taxa de impostos sobre as remunerações.

No Brasil, o governo de Dilma Rousseff aprovou, em 2015, um ajuste fiscal e a alteração das regras que determinavam o acesso às pensões, contudo, após o seu *impeachment* em 2016 e a posse do presidente Michel Temer, um conjunto de medidas de austeridade foram implementadas e estão em discussão no Congresso atualmente. As duas principais medidas em discussão, no final do ano de 2016, são a reforma da Previdência Social, que propõe a idade mínima para aposentadoria de homens e mulheres aos 65 anos, a redução do valor das pensões, o reajuste das aposentadorias desvinculados do salário mínimo e o período de 49 anos de contribuição para a aposentadoria integral do trabalhador. Em relação à reforma trabalhista, embora o projeto ainda não fosse enviado para o Congresso, algumas medidas já foram divulgadas, entre elas, a permissão para a ampliação da jornada de trabalho em até 12 horas diárias, a expansão dos contratos temporários de trabalho de 90 para 120 dias, a divisão das férias em três períodos de descanso, a ampliação da jornada de trabalho parcial de 25 para 30 horas por semana etc.

Porém, a principal medida de austeridade realizada no governo de Michel Temer, em 2016, foi a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55, que estabeleceu o Teto dos Gastos Públicos pelo período de 20 anos, corrigindo os gastos somente de acordo com a inflação. Esta medida, sem precedentes em outras economias do mundo, impedirá o aumento dos gastos públicos, por exemplo, nas áreas da saúde, educação e previdência social, tendo em vista a restrição do orçamento dos governos federais, estaduais e municipais. Assim, a expansão de investimentos nos principais setores sociais estará comprometida nas próximas duas décadas, agravando a oferta dos serviços que já são precários e escassos no país.

Questionamos qual será o futuro laboral dos docentes e, conseqüentemente, da educação pública no Brasil, em função da limitação dos gastos, e em Portugal em razão das sanções e restrições estabelecidas pela Troika? Conforme o cenário atual há indícios de que os reajustes salariais e as regras para ter acesso à aposentadoria serão mais raros e complexos, a jornada de trabalho, senão for estendida, não há expectativas para ser reduzida e a realização de concursos para a contratação de docentes estáveis será mais rara por motivo da ampliação das contratações em caráter temporário.

Portanto, é necessário que as mobilizações dos professores estejam integradas com a luta pela educação pública, sabendo que a ofensiva do Estado e do capital contra o trabalho dos docentes é também a ofensiva contra as escolas estatais brasileiras e portuguesas. Embora a austeridade e a lógica da *accountability* sejam dois princípios fundantes da precarização do trabalho docente, cabe destacar, que as lutas dos professores não podem ser interrompidas, haja vista duas vitórias importantes da categoria docente no Brasil e em Portugal nos últimos anos, isto é, a aprovação do piso salarial, em 2008, e o fim das avaliações, por meio da observação de aulas, dos docentes portugueses em 2010. Logo, a luta e a resistência da classe trabalhadora de modo geral e, em específico da categoria docente, deverão ser ampliadas e intensificadas tendo em vista a nova ofensiva neoliberal e a exploração do trabalho ascendente em países do mundo todo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. **A satisfação/insatisfação docente**: contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. Bragança: Instituto Superior Politécnico, 1994.
- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.
- _____. **O novo e (precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- _____. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru, Canal 6, 2013.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, p. 13-29, jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- AFONSO, R. M. C. **A avaliação de desempenho docente vista por professores**: realidades, expectativas, desafios e oportunidades. 2016. 474 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Évora, 2016.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 09-23.
- ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.) **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 231-250.
- _____. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- APEOESP. **Conversas sobre a carreira**: caderno 1. São Paulo: CEPES, 2012. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/carreira-do-magisterio/conversas-sobre-a-carreira-do-magisterio/>>. Acesso em: 03 set. 2016.
- _____. **Qualidade da educação nas escolas estaduais de São Paulo**. São Paulo: CEPES, 2014. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/667/arquivo/cad-quali-apeoesp2014-web.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- _____. **Saúde dos professores e a qualidade do ensino**. São Paulo: CEPES, 2011. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

ARANHA, W. L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BAKLANOFF, E. N. Breve experiência de socialismo em Portugal: o setor das empresas estatais. **Análise Social**, Lisboa, v. 138, p. 925-947, 1996. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223396078J5qGK7ii0Ay50XT5.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente.** 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BARRETO, G. B.; LEHER, B. Trabalho docente e as reformas educacionais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BENAVENTE, A. **Ser professor em Portugal.** Lisboa: Editorial Teorema, 1993.

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da Sociedade Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>. Acesso em 03 jul. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 50, 1999. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3048-6-maio-1999-368532-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 14801, 1991. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8212-24-julho-1991-363647-norma-pl.html>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei nº 10.101, de 19 de dezembro de 2000, Dispõe sobre a participação dos trabalhadores nos lucros ou resultados da empresa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 58. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110101.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998. Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jan. 1998, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19601.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-norma-pl.html>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis nos 4.923, de 23 de dezembro de 1965, 5.889, de 8 de junho de 1973, 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2001, Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2164-41.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Medida Provisória nº 1.726, de 3 de novembro 1998. Insere dispositivos na Consolidação das Leis do Trabalho, para facultar a suspensão do contrato de trabalho para a participação do trabalhador em curso ou programa de qualificação profissional, altera a Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, para instituir a bolsa de qualificação profissional e permitir o pagamento de benefício no desemprego de longa duração, altera a Lei nº 6.321, de 14 de abril de 1976, e a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 nov. 1998, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1726.htm>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. **Diário**

Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 15, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CARDOSO JUNIOR, J.C. Crise e desregulação do trabalho no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 13, p. 31-59, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a03.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasília.** Brasília: Presidência da República, 1995.

CAPELAS, E.; HUERTAS NETO, M.; MARQUES, R. M. Relações de trabalho e flexibilização. In: MARQUES, R. M; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula.** São Paulo: Saraiva, 2010. p. 217-243.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

CARELLI, R. L. Terceirização e direitos trabalhistas no Brasil. In: DRUCK, G; FRANCO, T (Org.) **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização.** São Paulo: Boitempo, 2007, p. 59-68.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 05-10, dez 1986. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%202%20a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

CASSETTARI, N. Pagamento por performance na educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **31ª Reunião Anual da ANPED.** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. p. 01-15. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/GT05-Pagamento-por-performance.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

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

COELHO, I.; SARRICO, C.; ROSA, M. J. Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 56-67, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 03 jul. 2016.

COELHO, M. J. C. **Avaliação de Desempenho Docente: Efeitos no Desenvolvimento Profissional.** 2013. 178f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **Ajuda econômica em Portugal.** Representação de Portugal, 2012. Disponível em:

<http://ec.europa.eu/portugal/temas/ajuda_economica_portugal/index_pt.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso**. 2016. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, J. A.; STOLEROFF, A. D.; STOER, S. R. A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, n. 37, p. 169-193. 2012, Disponível em <https://sigarra.up.pt/spup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=86847>. Acesso em 03 jul. 2016.

COSTA, A; FERNANDES NETO, E; SOUZA, G. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sudermann, 2009.

COSTA, M. A. A. **Ideias de professores sobre a utilização de fontes manuais de História: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico**. (2007). 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007.

COSTA, M. S. O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 111-131, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2016.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

CHESNAIS, F. et al. **Las finanzas capitalistas: para comprender la crisis mundial**. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2009.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez: Oboré, 1992.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 113-134.

DIAS, J.; CERDEIRA, M. C.; KOVÁCS, I. (Coord.). Salários e condições de trabalho em Portugal. **Cadernos de emprego e relações de trabalho**. Lisboa, n. 06, p. 01-208, 2007.

Disponível em: <http://www.dgert.mtss.gov.pt/estudos/estudos_emprego/CERT-06.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

DIEESE. Balanço das greves em 2012. **Estudos e Pesquisas**, São Paulo, n. 66, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2012/estPesq66balancogreves2012.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. **Boletim de Conjuntura nº 1**. São Paulo: APEOESP, 2007. Disponível em: <www.apeoesp.org.br/d/sistema/.../63/.../2011-dieese-apeoesp-01.doc>. Acesso em: 03 jul. 2014.

DIRETOR. **Entrevista APEOESP**. [mar. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Marília, 2015. 1 arquivo mp3 (10 min.).

_____. **Entrevista ASPL**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (20 min.).

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, p. 37-57, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2016.

DRUCK, G.; FRANCO, T. Terceirização e precarização: o binômio anti-social em indústrias. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. (Org.) **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 93-118.

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

ESTANQUE, E. Trabalho e sociedade: reflexões sobre a questão laboral em Portugal. **Revista Vírus**, Lisboa, v. 8, p. 01-14, jan./fev. 2010. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/474_FORUM%20da%20Esquerdas_VIRUS_EE.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

FENPROF. **Guia de sobrevivência: do(a) professor(a) e educador(a) contratado(a) e desempregado(a)**. Lisboa: Federação Nacional dos Professores, 2011. Disponível em: <<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=324&doc=4979>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. **Portugal tem mais de 53.000 docentes precários, muitos deles em flagrante situação ilegal**. Lisboa: Federação Nacional dos Professores, 2016. Disponível em: <<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=10076>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A**

intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009. p. 135-160

FOLHA DE S. PAULO. Professores do Estado entram em greve na 2ª. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 22 out. 2005. Cotidiano, p. C2.

FUNDAÇÃO EUROPEIA PARA A MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA E DE TRABALHO. **Quarto Inquérito Europeu sobre as Condições de Trabalho.** 2007. Disponível em: <<https://www.eurofound.europa.eu/pt/publications/resume/2006/other/fourth-european-working-conditions-survey-resume>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1994.

GENNARI, A.; ALBUQUERQUE, C. Globalização e reconfigurações do mercado de trabalho em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, n.79, p. 65-78, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n79/a05.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GOHN, M. G. M. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. II, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097002>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GOMES, A. R. 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 11, p. 133-164, 1999. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC11/11-6-gomes.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GOMES, A. R. et al. Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, 'burnout', saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 2006, v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5619>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GOMES, C.; GONÇALVES, P.P. Dez mil professores na rua e muitas escolas paradas. **Jornal de Notícias**, Lisboa, 19 nov. 2005. Sociedade, p. 01. Disponível em: <<http://www.jn.pt/arquivo/2005/interior/dez-mil-professores-na-rua-e-muitas-escolas-paradas-523003.html?id=523003>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HIDAKA, R. K. **As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

IBGE. **Cidades@**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=352900&search=sao-paulo|marilia>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

INFORSATO, E. C. As dificuldades e dilemas do professor iniciante. In: SOARES, J. A. (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. p. 91-115.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 1035-1043, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300018>. Acesso em: 03 jul. 2016.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalisis/article/view/6458>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-48.

KREIN, J. D. Balanço da reforma trabalhista do governo FHC. In: PRONI, M. W; HENRIQUE, W (Org.). **Trabalho, mercado e sociedade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003, p. 279-322.

KOVÁCS, I. Emprego flexível em Portugal. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 12, p. 32-66, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222004000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 52, p. 41-65, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/art_2006_Novas_organizacao_trabalho_autonomia_trabalho.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

LEAL, A. S. As políticas sociais no Portugal de hoje. **Análise Social**, Lisboa, v. XXI, p. 925-943, 1985. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223479193I9kKF4jx8Yk14UL2.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

LIMA, L. C. A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, vol. XIX, p. 227-253, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539980011>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Elementos da hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, C.; SILVA JUNIOR, J. R. **Trabalho e educação no século XXI: experiências organizacionais**. São Paulo: Xamã, 2012.

LIMA, L. C.; JANELA, A. A. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento: 2002.

LIRA, D. Professor brasileiro é um dos que mais trabalham, afirma relatório da OCDE. **IG**, São Paulo, 25 jun. 2014. Educação, p. 01. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-25/professor-brasileiro-e-um-dos-que-mais-trabalha-afirma-relatorio-da-ocde.html>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

LUSA. Professores portugueses entre os docentes europeus com salários mais afectados pela crise. **Jornal de Negócios**, Lisboa, 05 out. 2012. Educação, p. 01. Disponível em: <http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/professores_portugueses_entre_os_docentes_europeus_com_salaacuterios_mais_afectados_pela_crise.html>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Desempenho, mérito e desenvolvimento: para uma avaliação mais profissional dos professores. **Revista ELO 16**, Guimarães, p. 237-306, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MARQUES, R. M. O regime de acumulação sob a dominância financeira e a nova ordem no Brasil. In: MARQUES, R. M.; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 01-18.

MARX, K. **Manuscritos econômicos – filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital: crítica da economia política: Livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATTOSO, J. E. L. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

MERCADO, J.; APEOESP. **Professores paulistas levam 5 mil às ruas e anunciam greve para março**. Brasília: Radioagência BdF, 2015. Disponível em: <<http://antigo.brasildefato.com.br/audio/professores-paulistas-levam-5-mil-%C3%A0s-ruas-e-anunciam-greve-para-mar%C3%A7o>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Piso salarial do magistério é constitucional, diz o Supremo**. Brasília, Assessoria de Comunicação Social, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&catid=215&id=16500: piso-salarial-do-magisterio-e-constitucional-diz-o-supremo&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MONFREDINI, I. O regime de progressão continuada: as práticas escolares implementadas e as consequências para o trabalho e a profissão docente. In: MONFREDINI, I. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 115-138.

MOURA, C. B. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

NAKATANI, P.; OLIVEIRA, F. A. Política econômica brasileira de Collor a Lula: 1990-2007. In: MARQUES. R. M.; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 21-50.

NAKATANI, P.; SABADINI, M. S. Sistema financeiro e mercado de capitais. In: MARQUES. R. M.; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 75-101.

NOTÁRIO, A. C. S. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical**. 2007, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1997. p.15-31.

_____. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995.

NUNAN, C.; PEIXOTO, J. Crise econômica e retorno dos imigrantes brasileiros em Portugal. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XX, n. 38, p. 233-250, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/349>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

NUNES, C. S. C. As reações dos professores portugueses à política de avaliação do desempenho docente: tensões e desafios. **Ver a Educação**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 199-212, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/download/1009/1467>>. Acesso em: 03 jul. 2016

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. **Portugal entre os países da UE com maior incidência de trabalho precário**. 2010. Disponível em: <<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=207&lang=pt>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. **Salário mínimo em Portugal e na União Europeia**. 2011. Disponível em: <<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=216>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

OLIVEIRA, C. Governo Alckmin fecha 2.800 salas de aula, apesar do aumento de 70 mil matrículas. **Rede Brasil Atual**. São Paulo. 07 abri. 2016. Educação, p. 01. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/04/governo-alckmin-fecha-2800-salas-apesar-do-aumento-de-60-mil-matriculas-915.html>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

OLIVEIRA, D. A. et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Belo Horizonte: Rede Estrado, 2012. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

OLIVEIRA, M. A. Tendências recentes das negociações coletivas no Brasil. In: PRONI, M. W; HENRIQUE, W (Org.). **Trabalho, mercado e sociedade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003, p. 323-355

OLIVEIRA, L.; CARVALHO, H. A precarização do emprego na Europa. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 541-567, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v51n3/01.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PACHECO, J. A. A flexibilização das políticas curriculares. In: SEMINÁRIO [SOBRE] O PAPEL DOS DIVERSOS ACTORES EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA, 1, 2000, Guimarães. **O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática: actas**. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000, p. 71-78. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/8974>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 2, XXIV, p. 247-262, 2006.

Disponível em:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiA5q_eqd7OAhVLDJAKHXFtB8gQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.mec.pt%2Fpdf%2Faps%2Fv24n2%2Fv24n2a10.pdf&usg=AFQjCNFoXUir0VoYdi4vL0rlaV24NvywLA. Acesso em: 03 jul. 2016

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARILIA. **Demonstrativo de Aplicação no FUNDEB**. Marília: Portal de Gestão Pública, 2015. Disponível em: <http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/wp-content/uploads/2012/07/FUNDEB-2%C2%BA-TRIMESTRE-2015.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, A, R. **Burnout profissional em professores portugueses: representação social, incidência e preditores**. 2000. 504f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/101/290>. Acesso em: 03 jul. 2016.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 59-73.

PORDATA. **Salário mínimo nacional em Portugal**. Base de dados Portugal Contemporâneo, 2016. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Salario+minimo+nacional-74>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PORTUGAL, P. Empregos, salários e condições de trabalho. **Portugal Social**, Lisboa, p. 91-112, 2003. Disponível em: <http://www.dotecome.com/politica/digitalismo/portugal%20social%20emprego.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 221, de 27 de Maio de 1974. **Diário da República**. Lisboa, n. 123, Série I, 1974. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/235763/>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 184, 02 de Junho de 1989. **Diário da República**. Lisboa, n. 126, Série I-A, 1989. Disponível em: http://www.snesup.pt/htmls/_dllds/regime_geral_184_89.pdf. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 409, 19 de Novembro de 1989. **Diário da República**. Lisboa, n. 266, Série I, 1989. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/21950/>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 139-A, de 28 de Abril de 1990. **Diário da República**. Lisboa, n. 98, Série I, 1990. Disponível em: <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2013/09/estatuto-da-carreira-docente/>. Acesso em 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 298, de 31 de Dezembro de 1992. **Diário da República**. Lisboa, n. 301/92, Série I-A 6º Suplemento, 1992. Disponível em: <<http://www.bportugal.pt/pt-PT/Legislacaoenormas/Paginas/DL298ano92.aspx>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n. 1, de 02 de Janeiro de 1998. **Diário da República**. Lisboa, n. 1, Série I-A, 1998. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1998/01/001A00/00020029.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 115-A, de 04 de Maio de 1998. **Diário da República**. Lisboa, n. 102, Série I-A, 1998. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf>. Acesso em 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 312, de 10 de Agosto de 1999. **Diário da República**. Lisboa, n. 185, Série I, 1999. Disponível em: <http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Estat_R_emuneratorio/Dec-Lei%20312-99,%20de%2010%20do%2008.pdf/>. Acesso em 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 15, 19 de Janeiro de 2007. **Diário da República**. Lisboa, n. 14, Série I, 2007. Disponível em: <http://www.aeps.pt/cfps/Decreto_Lei15_2007.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 75, 22 de Abril de 2008. **Diário da República**. Lisboa, n. 79, Série I, 2008. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/233009/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 270, 30 de Setembro de 2009. **Diário da República**. Lisboa, n. 190, Série I, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Estatuto%20da%20Carreira%20Docente.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 75, 23 de Junho de 2010. **Diário da República**. Lisboa, n. 14, Série I, 2010. Disponível em: <<http://www.uc.pt/feuc/eea/Documentos/ECD>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 18, 02 de Fevereiro de 2011. **Diário da República**. Lisboa, n. 23, Série I, 2011. Disponível em: <http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/DL_18_2011.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 132, 27 de Junho de 2012. **Diário da República**. Lisboa, n. 123, Série I, 2012. Disponível em: <http://www.spn.pt/Media/Default/Info/5000/100/90/5/concursos_132_de_2012.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 199, 05 de Julho de 2012. **Diário da República**. Lisboa, n. 129, Série I, 2012. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei n.º 5, 14 de Janeiro de 2014. **Diário da República**. Lisboa, n. 9, Série I, 2014. Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2014_decretolei_5.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Despacho n.º 12 591, de 16 de Junho de 2006. **Diário da República**. Lisboa, Série II, 2006. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_12591_2006.pdf>. Acesso em: 03 de jul. 2016.

_____. Lei n.º 5, de 25 de Julho de 1973. **Diário da República**, Lisboa, n. 173, Série I, 1973. Disponível em: <<http://193.137.22.223/fotos/editor2/1973.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei n.º 46, de 08 de Julho de 1977. **Diário da República**, Lisboa, n. 156, Série I, 1977. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/34116/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei n.º 11, de 5 de Abril de 1990. **Diário da República**, Lisboa, n.80/90, Série I, 1990. Disponível em: <<http://www.iapmei.pt/iapmei-leg-03.php?lei=2607>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei n.º 31, de 20 de Dezembro de 2002. **Diário da República**, Lisboa, n.294, Série I-A, 2002. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_31_2002.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei n.º 47, de 28 de Agosto de 2006. **Diário da República**, Lisboa, n.165 Série I, 2006. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/201094/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei n.º 66-B, de 28 de Dezembro de 2007. **Diário da República**, Lisboa, n.250, Série I, 2007. Disponível em: <<http://www.exercito.pt/sites/DARH/Civis/Documents/SIADAP.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei n.º 7, de 12 de Fevereiro de 2009. **Diário da República**, Lisboa, n.30 Série I, 2009. Disponível em: <<https://dre.pt/pdfs/2009/02/03000/0092601029.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei n.º 68, de 29 de Agosto de 2013. **Diário da República**. Lisboa, n. 166, Série I, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/0520605209.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei n.º 75, de 12 de Setembro de 2014. **Diário da República**, Lisboa, n. 179, Série I, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/lei75_2014.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Portaria n.º 367, de 29 de Junho de 1998. **Diário da República**, Lisboa, n. 192. Série I-B, 1998. Disponível em: <http://bdjur.almedina.net/item.php?field=item_id&value=640834>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Portaria n.º 1046, de 16 de Agosto de 2004. **Diário da República**, Lisboa, n. 192. Série I-B, 2004. Disponível em: <http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=653935>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PROFESSOR 1. **Entrevista I ETEC Antônio Devisate**. [mar. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Marília, 2015. 1 arquivo mp3 (14 min.).

_____ 2. **Entrevista II ETEC Antônio Devisate**. [mar. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Marília, 2015. 1 arquivo mp3 (14 min.).

_____ 7. **Entrevista VII ETEC Antônio Devisate**. [mar. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Marília, 2015. 1 arquivo mp3 (10 min.).

_____ 1. **Entrevista I E.E. Maria Cecília**. [mar. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Marília, 2015. 1 arquivo mp3 (14 min.).

_____ 2. **Entrevista II E.E. Maria Cecília**. [mar. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Marília, 2015. 1 arquivo mp3 (11 min.).

_____ 7. **Entrevista VII E.E. Maria Cecília**. [mar. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Marília, 2015. 1 arquivo mp3 (14 min.).

_____ 8. **Entrevista VIII E.E. Maria Cecília**. [mar. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Marília, 2015. 1 arquivo mp3 (14 min.).

_____ 1. **Entrevista I Agrupamento Alberto Sampaio**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (32 min.).

_____ 2. **Entrevista II Agrupamento Alberto Sampaio**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (23 min.).

_____ 3. **Entrevista III Agrupamento Alberto Sampaio**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (18 min.).

_____ 4. **Entrevista IV Agrupamento Alberto Sampaio**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (16 min.).

_____ 8. **Entrevista VIII Agrupamento Alberto Sampaio**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (6 min.).

_____ 3. **Entrevista III Agrupamento Carlos Amarante**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (10 min.).

_____ 4. **Entrevista IV Agrupamento Carlos Amarante**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (7 min.).

_____ 5. **Entrevista V Agrupamento Carlos Amarante**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (9 min.).

_____ 7. **Entrevista VII Agrupamento Carlos Amarante**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (12 min.).

_____ 8. **Entrevista VIII Agrupamento Carlos Amarante**. [out. 2015]. Patricia Regina Piovezan. Braga, 2015. 1 arquivo mp3 (16 min.).

QUIBAO NETO, J.; JACOMINI, M. A. Descrição e análise dos vencimentos de professores da rede estadual de ensino de São Paulo: algumas considerações de 1996 a 2010. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 2014, Porto. **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**. ANPAE: Goiânia, 2014, p. 01-18. Disponível em: <www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/.../JoseQuibaoNeto_GT5_integral.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

RABELO, A. O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 57-88, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004>. Acesso em: 03 jul. 2016.

RAMOS, S. I. V. **(In) Satisfação e stress docente**. Coimbra: Estudo Geral, 2009. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/8522/1/Bem%20estar%20e%20mal%20e%20star%20docente.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

RELATÓRIO DA COMISSÃO. A situação do professor em Portugal. **Análise Social**, Lisboa, v. XXIV, n. 103-104, p. 1187-1293, abri/mai. 1988. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032742E9hPK9ju2Hw89SX2.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROCHA, A. P. L. A autoavaliação nas escolas portuguesas. diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 6 n. 12, p. 116-128, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ige.minedu.pt/upload/Artigos_PDF/Rocha_Autoavaliacao_Cadernos_Pedagogia.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

RODRIGUES, M. L. **Análise Comparativa do Sector Bancário entre Cabo Verde e Portugal**. 2010, Dissertação 55f. Dissertação (Mestrado em Finanças) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSENFELD, C. L. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n.01, p. 247-268, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a12.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SÁ, T. 'Precariedade' e 'trabalho precário': consequências sociais da precarização laboral. **Configurações** [Online], v. 7, p. 91-105, 2010. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/203>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SANCHES, A. Professores portugueses são dos que mais tempo passam a dar aulas. **Público**. Lisboa. 25 jun. 2013. Sociedade, p. 01. Disponível em: <<https://www.publico.pt/sociedade/noticia/professores-portugueses-sao-dos-que-mais-tempo-passam-a-dar-aulas-1598298>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro, Ibis Libris, 2012.

SANTOS, B. S. O estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. **Oficina do Centro de Estudo Sociais**, n. 32, p. 869-901, 1992. Disponível em: <www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/32.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SANTOS, M. O. R. **Professores titulares e (outros) Professores**. Profissão, trabalho e relações entre docentes: breve ensaio sobre um processo de mudança. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

SÃO PAULO. Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013. Altera e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009, que dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 1, 2013. Disponível em: <www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59448-19.08.2013.html>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto nº 46.167, de 9 de outubro de 2001. Regulamenta o Bônus Mérito instituído às classes de docentes do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 1, 2001. Disponível em: <www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2001/decreto-46167-09.10.2001.html>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Decreto nº 24.948, de 3 de abril de 1986. Termos descritivos: Quadro do magistério; classes de cargos; professores. Disciplina as substituições nos impedimentos temporários dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, v. 96, n. 63, 1986. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/193265/decreto-24948-86>>. Acesso: 03 jul. 2016.

_____. Lei Complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 1, 2009. Disponível em: <www.al.sp.gov.br/.../lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 01, 2011. Disponível em: <www.al.sp.gov.br/norma/?id=161699>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei Complementar nº 1.204, de 1 de julho de 2013. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 01-03, 2013. Disponível em: <www.al.sp.gov.br/.../lei.complementar/2013/lei.complementar-1204-01.07.2013.html>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, Seção I, p. 3, 2009. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20090717&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=3>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, Seção I, p. 01, 2008. Disponível em: <http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/LC_1078_2008.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Mérito as classes de docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 5, 2000. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20001229&Caderno=EXECUTIVO%20I&NumeroPagina=5>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Seção I, p. 01, 2009. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/a72d350cf6b505dc0325765f0046cc57?OpenDocument>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 01, 1997. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Resolução SE 134, de 16 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 1, 2004. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/134_03.HTM?Time=1/14/2007%20:26:32%20AM>. Acesso: 03 jul. 2016.

_____. Resolução SE nº 74, de 06 de novembro de 2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola-PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo-IDESP. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Seção I, p. 01, 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=06/09/2014%2017:10:3>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEQUEIRA, F. Alguns aspectos do processo de privatizações em Portugal (I). **Revista O Militante**. n. 281, p. 01, mar./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.omilitante.pcp.pt/pt/281/Economia/95/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SICSU, J. O (des) emprego dez anos depois. **Carta Capital**, São Paulo, 19 fev. 2013. Economia, p. 01. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/o-desemprego-dez-anos-depois/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SILVA, J. C. **A política educacional do governo José Serra (2007-2010): uma análise da atuação da APEOESP**. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, G. R. A profissão docente em Portugal: carreira, formação e avaliação. In: **Fórum Português de Administração Educacional**, 2012, Lisboa. Actas O Espaço Público da Educação. Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20807>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

SILVA, R. G. **As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo**. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

STOER, S. R. A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou disfarce humanista? **Análise Social**, Lisboa, vol. XIX, p. 793-822, 1983. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

TAKAHASHI, F. Apesar de concursos, SP contrata mais professores temporários. **Folha de São Paulo**, São Paulo, SP, 15 mai. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/i1GWbK>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In: SADER, E; GENTILI, P (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 195-252.

TEODORO, A. **Os professores: situação profissional e carreira docente**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

_____. **Professores, para quê?** Mudanças e desafios na profissão docente. Porto: Profedições, 2006.

TEODORO, A.; ANÍBAL, G. A educação em tempos de globalização: modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 48, p. 73-91, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2853418>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMÁS, I.; COSTA, J. A. Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 457-484, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2016.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **Braga**. Braga: Universidade do Minho, 2016. Disponível em: <<https://www.uminho.pt/PT/viver/braga/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**. Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo, Xamã, 1999.

VICENTINI, P. R.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPPE**. Goiânia. v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/19013-68552-1-PB.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2016.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão - Edufma, 2011. p. 133-165.

WISEU, F.; MORGADO, J. C. Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, XI, 2011, La Coruña, **Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. La Coruña, Universidade de La Coruña, 2011, p. 991-1002. Disponível em: <<repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15860>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

VSKY, A. Evolução dos docentes desde 2005. Lisboa: **Blog de Arlindo**, 2014. Disponível em: <<http://www.arlindovsky.net/2014/02/evolucao-do-vencimento-dos-docentes-desde-2005/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

WALLERSTEIN, E. **Utopística ou as decisões históricas do século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2003.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista

Identificação:

Escola:

Tempo de profissão:

Pergunta 01

Além das aulas, quais outras atividades vocês necessitam cumprir dentro ou fora da escola? A quantidade dessas atividades aumentou ao longo dos anos?

Pergunta 02

A jornada de trabalho semanal, o número de alunos, a quantidade de escolas e os períodos em que o professor leciona atualmente é maior ou menor que na década de 1990?

Pergunta 03

Você observou o aumento no número de professores temporários e/ou eventuais nos últimos anos?

Pergunta 04

Em comparação com o salário mínimo, a proporção do salário do docente atual é maior, menor ou igual a dos anos de 1990 e 2000?

Pergunta 05

Com a adoção de um currículo único, manuais didáticos e avaliações externas o docente perdeu a *liberdade* de criação de aula?

Pergunta 06

As avaliações que originam as bonificações provocam o envolvimento ou o repúdio dos docentes?