

**unesp**

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS CATEGORIA “O” NA REDE  
ESTADUAL PAULISTA: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE  
DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

**KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO**

**RIO CLARO - SP**

**2023**



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS CATEGORIA "O" NA REDE  
ESTADUAL PAULISTA: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE  
DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

**KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do  
Campus de Rio Claro, Universidade Estadual  
Paulista, como parte dos requisitos para o exame de  
defesa de Doutorado em Educação.

Financiadora: Capes

Orientador: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira  
Souza Aragão

Coorientadora: ProfªDrª Maria Aparecida Bovério.

**RIO CLARO - SP**

**2023**

P466i

Persegueiro, Kelcilene Gisela

A identidade das professoras categoria "O" na rede estadual paulista: desdobramentos da política de desvalorização do trabalho docente / Kelcilene Gisela Persegueiro. -- Rio Claro, 2023

335 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Coorientadora: Maria Aparecida Bovério

1. Precarização. 2. Profissão docente. 3. Professores contratados categoria O. 4. Identidade. 5. Desvalorização do trabalho docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: OS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE (DES) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE DOS PROFESSORES CATEGORIA "O" NA REDE ESTADUAL PAULISTA

**AUTORA: KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO**

**ORIENTADOR: JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO**

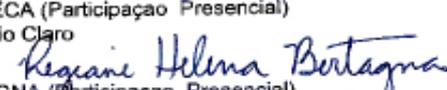
**COORIENTADORA: MARIA APARECIDA BOVÉRIO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participação Presencial)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

  
Prof. Dr. REGINALDO DE SOUZA SILVA (Participação Virtual)  
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Câmpus Vitória da Conquista / BA

  
Profa. Dra. DÉBORA CRISTINA FONSECA (Participação Presencial)  
Departamento de Educação / UNESP - Rio Claro

  
Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA (Participação Presencial)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

  
Profa. Dra. FABIANA ALVARENGA FILIPE (Participação Presencial)  
Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura Municipal de Rio Claro - SP

Rio Claro, 02 de maio de 2023

**Título alterado para:**

**A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS CATEGORIA "O" NA REDE ESTADUAL PAULISTA: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

## DEDICATÓRIA

Dedico mais um trabalho árduo, em primeiro lugar, a *Deus*, pelo dom da Vida, o dom maior, por me manter forte, com energia, para me debruçar sobre mais este trabalho, tecendo infinitas escritas e, muitas vezes, parando para refletir, chorar e perseverar. Dedico este trabalho, também, às pessoas que são meu alicerce: aos meus pais, meus primeiros educadores, aos meus irmãos, parceiros por toda a vida, e ao querido *De*, por estar sempre ao meu lado durante minhas lutas, quedas e vitórias.

*Esta tese é dedicada a todos o (a)s professore(a)s, em especial aos professores Categoria “O”, que continuam resistindo ao desmonte da Educação Pública.*

*Estudar é um quefazer exigente. (Paulo Freire)*

A intermitência do sonho é que nos permite suportar os dias de trabalho. (Pablo Neruda)

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor. Que prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. (Paulo Freire).

## AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes), Código de Financiamento 001”. (Portaria nº 206, de 4/9/2018), me possibilitando participar de congressos e seminários. Agradeço os muitos coconstrutores deste trabalho: à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga, por estar presente e me apoiar em todo o processo de construção da minha vida acadêmica. Aos professores da Banca, que se debruçaram sobre este trabalho com um olhar atento e, assim, contribuíram para seu aperfeiçoamento: à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Fontes Borghi, do Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro/SP, e ao Prof. Dr. Reginaldo De Souza Silva, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Vitória da Conquista/BA. Igualmente, à minha coorientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Bovério, que contribuiu com orientações e correções. Aos professores(as) categoria “O”, sujeitos da pesquisa. Obrigada pelo apoio e parceria, vocês fazem parte da construção deste trabalho. Agradeço, em especial, ao *mestre com carinho, professor Aragão*, orientador de mais um trabalho árduo, ao longo de mais de dez anos de caminhada profissional, se considerarmos o caminho percorrido desde a graduação, sempre respeitando o tempo e amadurecimento de cada orientando. Enquanto educador, sempre se preocupou com minha formação profissional, mas, acima de tudo, se preocupou com o Ser Humano que pretendia transformar, a partir da educação emancipadora para a vida! Obrigada, professor, por fazer parte da minha trajetória profissional e por acreditar no meu potencial como ser humano, que lutou e sofreu, a cada instante, para realizar este trabalho árduo, que obtive bolsa parcial de estudos, no ano de 2020, trabalhou em três períodos, em mais de três instituições de ensino público como professora Categoria “O”, desde 2013 e, inclusive na Unesp, como professora bolsista no curso de Pedagogia, conciliando os horários durante todo esse processo de ensino e aprendizado do Doutorado. Obrigada, professor Aragão, serei eternamente grata, pelos puxões de orelhas, por ser rigoroso, por sempre me ensinar que a qualidade do trabalho acadêmico vem na frente da quantidade, fazer sem pressa, mas com qualidade. Tudo isso fez e faz parte do meu crescimento e aperfeiçoamento profissional, Obrigada! Reitero a sua fundamental importância em minha formação, espero que eu consiga ensinar meus estudantes com maestria e competência, da mesma forma como o senhor ensina e que, em um futuro distante, eu possa ser uma diretora como o senhor, profissional e ética, valorizando a gestão democrática. Aprendi e aprendo muito com o senhor, e pretendo continuar aprendendo, obrigada por acreditar em mim! Levarei seus ensinamentos por onde for, e que possamos continuar a contribuir com a Educação em muitos trabalhos futuros! *Muito obrigada, professor, ao mestre com carinho!*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetos de estudo a identidade do professor e professora da rede estadual de ensino contratados (as) na Categoria “O”, atuantes nas salas de aulas do Município de Rio Claro/SP e vinculados à Diretoria de Limeira/SP. Ou seja, profissionais do ensino que trabalham com mínimos direitos assegurados, de forma precária, (des) amparados pela Lei Complementar nº. 1093/2009. O referencial teórico deste estudo fundamenta-se nas ideias de Gentili (1996), Frigotto (1995), Enguita (2002), Saviani (2010), Robertson (2012), Oliveira, D. (2011), HALL; Woodward (2014), Thomaz Tadeu da Silva (2000), Silva, E.P. (2016), Ball (2008), Bourdieu e Passeron (1992) entre outros. O presente estudo visa compreender e analisar a identidade do (a) professor (a) Categoria “O” como ele (a) se considera e se vê, efetivamente, professor (a)? Entender as condições de trabalho docente, na atualidade, a partir das reformas educacionais de cunho *gerencialista*, no estado de São Paulo, impactantes nas políticas públicas educacionais, permite inferir algumas mudanças que, por sua vez, interferem nas condições de trabalho do (a) professor (a) e, segundo Silva E.P (2016), com o processo de intensificação do trabalho sob a proteção da ideologia *gerencialista*, acarretam a manipulação da subjetividade e o adoecimento dos/as trabalhadores (as) da Educação. A pesquisa empreendida é do tipo qualitativa e exploratória, que não pode ser suficientemente dimensionada sem levar-se em consideração sua ligação com a realidade social e sem que seja proposta uma reflexão sobre as categorias *precarização e desvalorização*. Foram aplicados questionários, com o auxílio de plataformas virtuais - como *Google Forms*, *WhatsApp*, *Facebook* – e *e-mails*. Dentre os instrumentos utilizados para aferição dos dados colhidos na pesquisa, optou-se pela Escala de *Likert*, a fim de ampliar a discussão em torno da identidade profissional do (a) professor (a). Os resultados apontam para os principais elementos que se constroem a identidade do (a) professor (a) Categoria “O”, no âmbito desta investigação, quais sejam: incertezas quanto à carreira, condições de trabalho precárias, poucos direitos assegurados, instabilidade e desvalorização profissional, falta de reconhecimento, desigualdade, baixos salários, e invisibilidade diante do corpo docente efetivo e dos gestores dentro da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Precarização. Profissão docente. Professores (as) Categoria “O”. Identidade.

**Agência financiadora:** CAPES

## ABSTRACT

The present work has as its object of study the hired teacher category "O", without guaranteed rights, who works in the classrooms of the Municipality of Rio Claro-SP, in a precarious way, (un) supported by Complementary Law n°. 1093/2009.

This work has as objects of study the teacher and teacher of the state education network hired in Category "O", working in classrooms in the Municipality of Rio Claro/SP and linked to the Board of Limeira/SP. That is, teaching professionals who work with minimal rights guaranteed, in a precarious way, (un)supported by Complementary Law n°. 1093/2009. The theoretical framework of this study is based on the ideas of Gentili (1996), Frigotto (1995), Enguita (2002), ThomazTadeu da Silva (2000), Silva (2016), Bourdieu and Passeron (1992) among others. The present study aims to understand and analyze the identity of the teacher Category "O": does he/she consider and see himself/herself, effectively, a teacher? Understanding the working conditions of teachers, nowadays, based on the educational reforms of a managerial nature, in the state of São Paulo, which had an impact on educational public policies, allows us to infer some changes that, in turn, connect with the social totality, and interfere in the teacher's working conditions and, according to Silva (2016), with the process of work intensification under the protection of the managerial ideology, lead to the manipulation of subjectivity and the illness of school workers. Education. The field research carried out is of a qualitative type, which cannot be sufficiently scaled without taking into account its connection with the social totality and without proposing a reflection on the categories precariousness and proletarianization. Questionnaires were applied, with the help of virtual platforms - such as Google Forms, WhatsApp, Facebook - and emails. Among the instruments used to measure the data collected in the research, the Likert Scale was chosen in order to broaden the discussion around the professional identity of the teacher. The results point to the main elements that constitute the identity of the Category "O" teacher, within the scope of this investigation, namely: career uncertainties, precarious working conditions, few guaranteed rights, instability and professional devaluation, lack of recognition, inequality, low salaries, exclusion and invisibility before the teaching staff and managers within the school community.

**Keywords:** Precariousness. Teaching profession. Category "O" Teachers. Identity.

**Financing Agency:** CAPES

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Dimensões de Identidade.....	54
Figura 02 – Inscrição para atribuição de classes e aulas/2020 - Candidato Qualificado.....	104
Figura 03 – Inscrição para atribuição de classes e aulas/2021 - Candidato Habilitado.....	105
Figura 04 – Atribuição de Aulas na Diretoria de Limeira, ano 2020.....	108
Figura 05 – Atribuição de Aulas na Diretoria de Limeira, ano 2020.....	108
Figura 06 – Atribuição de Aulas na Diretoria de Limeira, ano 2020.....	108
Figura 07 – Atribuição de Aulas na Diretoria de Limeira, ano 2020.....	108
Figura 08 – Demonstrativo de Pagamento PEI.....	116
Figura 09 – Demonstrativo de Pagamento Ensino Regular.....	117
Figura 10 – Demonstrativo de Pagamento Professor Efetivo.....	123
Figura 11 – Demonstrativo de Pagamento Professor categoria “O”.....	124
Figura 12 – Categorias para a Análise de Dados.....	213

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – <i>Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública- Regime de Contratação Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo (2022)</i> .....	70
Ilustração 02 – <i>Processo Seletivo Simplificado contratação 2023</i> .....	92
Ilustração 03 – <i>Processo Seletivo Simplificado contratação 2023</i> .....	93
Ilustração 04 – <i>Termo de ciência de extinção contratual</i> .....	94
Ilustração 05 – <i>Percepções da construção da identidade profissional do professor (a) categoria “O”, como se reconhecem</i> .....	246

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Leis que amparam os professores por categorias (SEDUC/SP) .....	20
Quadro 02 – Levantamento bibliográfico.....	27
Quadro 03 – Unidades Escolares-DERLIM-Limeira-SP.....	37
Quadro 04 – Quadro comparativo do número de professores contratados “O” DERLIM.....	38
Quadro 05 – Diretoria de Limeira-SP (DERLIM).....	38
Quadro 06 – Totalização dos professores contratados LC 1093/2009 DERLIM.....	39
Quadro 07 – Caracterização dos/das participantes professores (as).....	40
Quadro 08 – Tempo de exercício na profissão docente.....	41
Quadro 09 – Categorias docentes e leis que amparam os professores.....	79
Quadro 10– Categorias dos professores SEDUC/SP.....	81
Quadro 11 – Cargo de exercício x categorias.....	82
Quadro 12 – Comparativo total docentes ativos categoria “O” .....	83
Quadro 13 – Direito a faltas dos professores categoria “O” .....	87
Quadro 14 – Direitos dos professores categoria “O” do Estado de São Paulo.....	89
Quadro 15 – Níveis de formação para atuação docente temporário Cat. “O”.....	101
Quadro 16 – Salário médio dos professores da Educação Básica.....	109
Quadro 17- Secretários de Educação do Estado de São Paulo (1995-2022).....	182
Quadro 18- Professores ativos por categoria funcional de 2011 a 2018.....	208
Quadro 19- Cargos da secretaria da educação – totalização por categoria funcional.....	209
Quadro 20- Quantidade Total de professores ativos no Estado de São Paulo- Regime de contratação categoria “O” .....	210
Quadro 21 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	214
Quadro 22– Dados dos participantes da pesquisa (questões abertas).....	215
Quadro 23– Respostas dos participantes em acordo com as categorias.....	220
Quadro 24– Respostas dos participantes às questões fechadas.....	222
Quadro 25 – Questionário do tipo Escala de Likert.....	230
Quadro 26 – Indicador (4) Concordo Indicador (5) Concordo Totalmente.....	231
Quadro 27 – Indicador (1) Discordo Totalmente Indicador (2) Discordo Indicador (3) Nem Concordo/ Nem Discordo.....	232
Quadro 28 – Frequência da Escala sobre percepções de Identidade profissional de professores Indicadores (1) (2) (3).....	233
Quadro 29 – O que levou a ser professor (a) contratado categoria “O” .....	235

Quadro 30 – Frequência da Escala sobre percepções de Identidade profissional de professores	
Indicadores (4) (5) .....	237
Quadro 31 – Você se sente um professor (a) profissional?.....	238
Quadro 32 – Você se identifica como professor (a) profissional? Você se sente diferente dos demais colegas de trabalho? .....	239
Quadro 33 –Resultados.....	243

## LISTA DE SIGLAS

ACT's	Admitidos em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Especializado Ensino
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AFUSE	Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação de São Paulo
ALESP	Assembleia Legislativa de São Paulo
APASE	Sindicato dos Supervisores do Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APAMPESP	Associação de Professores Aposentados do Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC's	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CMSP	Centro de Mídias São Paulo
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONESP	Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID 19	<i>Corona Virus Disease</i>
CPP	Centro do Professorado Paulista
CRPE	Centro Regional de Pesquisa Educacional
DE	Diretoria de Ensino
DO ou D.O.	Diário Oficial
DRE	Diretoria Regional de Educação
EC	Emenda Constitucional
EE	Escola Estadual
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos

ETEC	Escola Técnica Estadual
ETI	Escola Tempo Integral / Ensino de Tempo Integral
EEUU	Estados Unidos
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da Educação
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NPE	Núcleo Pedagógico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Programa de Ensino Integral
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PGE	Procuradoria Geral do Estado de São Paulo
PLC	Projeto de Lei Complementar
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QM	Quadro do Magistério

QSE	Quadro da Secretaria Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2019 a sigla da Secretaria de educação de São Paulo passou a ser SEDUC-SP
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SISPREV	Sistema do Instituto de Previdência dos Servidores Públicos
SQF	Subquadro de Funções-Atividades
SUS	Sistema Único de Saúde
TJ	Tribunal de Justiça
UE	Unidade Escolar
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Levantamento documental.....</b>	<b>199</b>
<b>2.2 Questionários .....</b>	<b>36</b>
2.2.1 Perguntas abertas.....	23
2.2.2 Perguntas fechadas.....	23
<b>2.3 Levantamento bibliográfico.....</b>	<b>25</b>
2.3.1 Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do (a) professor (a) da categoria O.....	28
2.3.2 Professores (as) temporários (as) da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária.....	30
2.3.3 A valorização da profissão docente na rede estadual paulista de educação básica: um estudo comparativo.....	33
2.3.4 Relações e condições de trabalho dos professores (a) Paulistas (1995-2018).....	34
2.3.5 Os professores (as) temporários na literatura educacional: levantamento bibliográfico e documental sobre a contratação provisória nas redes públicas de educação básica.....	35
<b>2.4 Locus da Pesquisa.....</b>	<b>36</b>
2.4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	40
<b>2.5 Análise de conteúdo.....</b>	<b>42</b>
<b>3 IDENTIDADE PROFISSIONAL.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Formação da identidade docente.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 Profissão Docente em foco: quem são os (as) professores (as) contratados pela Lei Complementar nº. 1.093/2009 - Categoria “O” no Estado de São Paulo .....</b>	<b>68</b>
3.2.1 Categoria “O”: Afinal quais direitos são assegurados a esta categoria? .....	87
3.2.2 Contratação dos docentes temporários .....	91
3.2.3 Atribuição .....	98
3.2.4 Salário.....	109
<b>3.3 Fatores que comprometem a identidade docente: pauperização, precarização, desvalorização .....</b>	<b>128</b>
<b>4 POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PARA COMPREENDER COMO RESULTAM NOS FATORES DE PRECARIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO .....</b>	<b>137</b>
<b>4.1 Neoliberalismo e reformas educacionais: impactos nas políticas educacionais.....</b>	<b>143</b>

4.2 Implicações do Neoliberalismo: impactos no trabalho e forjando a identidade docente .....	149
<b>5 CONTEXTO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL PAULISTA (CARREIRA DO MAGISTÉRIO) .....</b>	<b>161</b>
5.1 Contexto histórico no campo da formação docente no Brasil .....	161
5.2 Políticas públicas educacionais da rede estadual de São Paulo	Indicador não definido.
5.3 A situação de temporariedade de grande parte dos professores da SEDUC-SP ....	205
<b>6 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO (A) PROFESSOR (A) CATEGORIA “O” E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO .....</b>	<b>212</b>
6.1 Seção 01 – Análises e resultados .....	214
6.1.1 Categoria (1) Profissão Professor (a):ser (ir) reconhecível? .....	219
6.1.2 Categoria (2) Desvalorização profissional .....	223
6.1.3 Categoria (3) Falta de Reconhecimento .....	224
6.1.4 Categoria (4) Instabilidade/Incertezas .....	226
6.2 Seção 02 – Análises dos Dados.....	228
6.3 Dimensão profissão professor (a) e instabilidade/incertezas .....	247
6.4 Dimensão Desvalorização profissional e falta de reconhecimento .....	250
6.5 Os desdobramentos da política de (des) valorização do trabalho docente: uma síntese das categorias analisadas .....	254
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>261</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXO A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOS (AS) PROFESSORES (AS).....</b>	<b>302</b>
<b>ANEXO B - QUESTIONÁRIO DO TIPO ESCALA DE LIKERT .....</b>	<b>303</b>
<b>ANEXO C – TIPOS DE FALTAS POR CARGO/FUNÇÃO .....</b>	<b>304</b>
<b>ANEXO D – FALTAS POR CARGO/FUNÇÃO APÓS A LC Nº 1361/2021 .....</b>	<b>307</b>
<b>ANEXO E - QUADROS COM AS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>310</b>
<b>ANEXO F- RECURSO PROCESSO ATRIBUIÇÃO DE AULAS 2023.....</b>	<b>325</b>
<b>ANEXO F- RESPOSTA DO RECURSO.....</b>	<b>326</b>
<b>ANEXO G - TABELA APF/APD E SALÁRIO A PARTIR DA LC Nº1374/2022.....</b>	<b>327</b>
<b>ANEXO H- UNIDADES ESCOLARES DERLIM-LIMEIRA-SP.....</b>	<b>328</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta tese trataremos dos desdobramentos da política educacional paulista que tem promovido a desvalorização gradativa e inexorável do trabalho docente, com foco específico nos (as) professores (as) categoria “O”, que são os professores em situações de contratação por tempo determinado – chamados para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (SÃO PAULO, 1989), designados como categoria “O”<sup>1</sup> (*ocupantes de função-atividade*), visando compreender questões ligadas à identidade desses profissionais docentes, atuantes na rede estadual paulista.

Entendemos que a construção da identidade docente guarda estreita relação com a formação e a profissionalização desses indivíduos, além de configurar-se como um processo histórico e sociocultural multifacetado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2010).

O caminho de uma pesquisa surge do interesse da pesquisadora em compreender melhor algum fenômeno que lhe desperte atenção, seja porque já vivenciou situações que se relacionem ao objeto que pretende investigar, ou porquê o mesmo lhe cause profunda curiosidade ou incômodo, no meu caso, todos os itens acima. Os profissionais da educação em condições de admissão em caráter temporário se tornaram permanente na Educação Básica brasileira, fazem parte do cenário das redes públicas de Ensino do Brasil<sup>2</sup>. No Estado de São Paulo, já existia desde 1974 (Lei nº 500, 13/11/1974) trouxe uma divisão e conduziu um processo de diferenciação entre os profissionais da área, categorizando-os conforme duas classificações de professores na rede Estadual paulista: *efetivos* e professores *ocupantes de função-atividade* (OFA). A escolha em pesquisar os professores (as) categorias “O”, deve-se ao fato de tal evento ter feito parte dos primeiros anos da minha vida profissional como docente, que desdobrou-se entre a Prefeitura do Município de Piracicaba/SP, no Ensino Fundamental I e a Rede Estadual Paulista, atuando como professora no Ensino Fundamental II, Médio e Técnico (ETEC- Centro

---

<sup>1</sup> A nomenclatura “O” deriva da nomenclatura “OFA” (ocupantes de função-atividade).

<sup>2</sup> Dados do Censo Escolar da Educação Básica (2022), registram o número total de **1.833,76 docentes na Educação Básica no Brasil**, sendo, **750.797** docentes da Educação Básica na Rede Pública estão em regime de contratação temporária, ou seja, **40,9%** dos docentes do Brasil. A **Região Sudeste** predomina entre as demais regiões com **283.385** professores em regime de contratação, ou seja, **37,7%**. Em segundo lugar está a Região Nordeste com 227.474 (30,3%); em terceiro lugar a Região Sul com 101.120 (13,5%), em quarto lugar a Região Norte com 75.296 (10%), e por último a Região Centro Oeste com um total de 63.657 (8,4%) dos docentes em regime de contratação. (Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica). (Fonte: INEP, 2022).

Paula Souza) após a conclusão do curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP, câmpus de Rio Claro, em 2013. Justamente, esses fatos me motivaram a aprofundar os estudos e me dedicar a conhecer os (as) professores (as) em situações de contratação por tempo determinado.

As diversas vivências extraídas da experiência enquanto professora da categoria “O” permitiu-me constatar que os atos dos últimos vinte anos do governo estadual paulista refletiram, diretamente, no trabalho dos (das) professores (as), sobretudo, no que diz respeito à propagação de diversas categorias profissionais contratadas em regime temporário, inseridos em terreno incerto, corroboram com a aceitação, em âmbito legal, da precarização das formas de ingresso no magistério, além da construção de um ambiente educacional marcado pela imposição de medidas implementadas *de cima para baixo*, sem consultar o profissional que está cotidianamente na sala de aula; medidas que se evidenciam na concepção de escola propagada na proposta curricular do programa *São Paulo faz escola*<sup>3</sup>, responsável pela implantação do currículo paulista, “[...] que faz parte de uma política educacional mais ampla, e segue o modelo de gestão descentralizada tutelada, que remete a meados dos anos 1990, período de reestruturação do Estado e do estabelecimento de um novo pacto social”. (SANTOS J.B.S, 2016, p.18).

Tendo em vista sua importância no campo educacional, o (a) professor (a) contratado (a) Categoria “O” é permeado por identidade e diferença, assim como todos os indivíduos.

[...] as Identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado positivo de qualquer termo – e, assim, sua Identidade – pode ser construída (HALL; WOODWARD, 2014, p.86-87).

Hall e Woodward (2014) relacionam a identidade e a diferença como processos de produção social, que envolvem as relações de poder, sendo que, para os (as) professores (as), esses processos se dão, principalmente, dentro das escolas, visto que o (a) professor (a) realiza a maior parte de suas atividades com o trabalho, e é dentro desse espaço em que o (a) professor

---

<sup>3</sup> Programa de ação do governo para a educação, a ideia central do programa aplica-se nas transformações curriculares, instituídas no “Projeto São Paulo faz escola”, que propõe mudanças nas práticas escolares, organização didática-pedagógica das escolas e do currículo, adoção do currículo fechado e único para toda a rede escolar e das atribuições funcionais dos trabalhadores. (CARVALHO e RUSSO, 2014, p.99 *apud* PARENTE 2020, p.48).

(a) exerce sua atividade profissional, que se reproduz a luta entre as classes burguesa e trabalhadora, pela direção da sociedade, ou seja, é nesse espaço de conflitos que o professor (a) se (des) constrói, por meio das vivências do dia a dia, sendo obrigado a desenvolver, de um lado, o trabalho em condições mínimas e, de outro, as múltiplas necessidades humanas de se ver e se sentir professor (a), dentro da profissão docente.

Diante do exposto, alguns questionamentos se tornam necessários:

- (1) Qual é a identidade de um (a) professor (a) sob regime temporário?;
- (2) Como ele/ela se vê no campo escolar?;
- (3) Como se reconhecem enquanto docentes, quais significados se auto atribuem?;
- (4) Como ele/ela se sente e se vê, profissionalmente como professor (a)?;
- (5) Quais são os direitos assegurados dos professores (as) categoria “O” em relação aos efetivos e concursados?;

A partir de tais indagações, em presença da delimitação do contexto histórico sobre a identidade dos (as) professores (as) e da inerente problemática, apresentamos, como *objetivo geral* desta pesquisa, analisar a construção da identidade do (a) professor (a) sob regime temporário, como ele/ ela se sente e se vê profissionalmente como professor (a), que se constrói nas escolas públicas paulistas, a partir da Lei Complementar nº 1.093/2009, tendo como foco a Diretoria de Ensino de Limeira/SP.

Como objetivos específicos, delineamos:

- a) Analisar e conhecer as políticas educacionais na Rede Estadual Paulista, em geral, e aquelas que legitimam os (as) professores (as) contratados no estado de São Paulo;
- b) Compreender quem são os professores (as) da Categoria “O”; sua formação; em que nível de ensino atuam; a qual classe social pertencem; como foi a escolha pela profissão docente, a partir das percepções dos participantes de pesquisa;
- c) Mostrar como o (a) professor (a) Categoria “O” se identifica profissionalmente.
- d) Entender qual é a identidade de um professor sob regime temporário que se constrói nas escolas públicas paulistas frente às condições em que se encontra esse trabalho.

A investigação sobre os desdobramentos da política educacional do estado de São Paulo visa, também, analisar o efeito do trabalho precário e desvalorização do trabalho docente no contexto neoliberal sob efeitos do gerencialismo na Educação pública, com foco no estado de São Paulo. De acordo com (BALL, 2005, p.541) está em curso uma mudança profunda em algumas das “múltiplas forças independentes, que condicionam a formação da identidade

profissional dos professores na prática”. Essa mudança é tão profunda que, no regime do “Estado de Bem-Estar”<sup>4</sup>, o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro.

Assim, tais questionamentos nortearam o presente estudo, denominado *A identidade das professoras categoria “O” na rede estadual paulista: os desdobramentos da política de desvalorização do trabalho docente*. Ademais, este estudo justifica-se pela relevância social, científica, política e cultural, pois aborda e reconhece a identidade dos professores Categoria “O”.

A importância e relevância do estudo sobre uma determinada categoria, neste caso a “O”, possibilita o enriquecimento na formação tanto da pesquisadora, ou das demais professoras, permitindo buscar formas de enfrentamento, esclarecimento diante da profissão docente, das leis que (des) amparam, considerando o sucateamento da educação no Brasil/Estado de São Paulo, a desvalorização dos profissionais da educação, inclusos (as) os (as) docentes categoria “O”, subcategorias criadas dentro dos sistemas estaduais e municipais de educação.

Saviani (2010, p.380), aponta que “o sistema educacional só pode ser público, já que uma de suas características é a autonomia e deverá preencher três requisitos: intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) – é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), esta outra: a formulação de uma teoria educacional.” (SAVIANI, 2010, p. 380).

Esta pesquisa se torna pertinente e relevante, considerando os resultados e impactos esperados pelas gestões públicas do *sistema* e os resultados efetivamente obtidos, frente a crise do financiamento e dos resultados da educação. O papel atribuído aos (às) docentes, as formas de regime de trabalho, condições de acesso, permanência, mobilidade e promoção, salários e valorização estão sendo diversificados, com enormes prejuízos para os (as) profissionais em questão que fazem parte do palco educacional e para o próprio *sistema*.

Em termos gerais, a investigação aqui desenvolvida se faz necessária por apresentar uma contribuição à reflexão sobre as questões relacionadas, especificamente, ao conceito identidade docente, em que pese a questão salarial e demais direitos trabalhistas, no sentido de fortalecer a valorização profissional.

---

<sup>4</sup> Estado de Bem-Estar, o autor está se referindo a Europa. No Brasil não tivemos o Estado de Bem-Estar, saltamos direto para o neoliberalismo.

O trabalho investigativo que embasa esta tese se caracteriza como pesquisa qualitativa, conforme definida por Bogdan e Biklen (1994). Para os autores, a investigação qualitativa permite a utilização de conjuntos de dados bastante diversificados, conferindo um caráter multidisciplinar à pesquisa. Além disso, assinalam que, no âmbito educacional, esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador entenda um determinado recorte de uma realidade social imbricada nas questões educacionais.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem que o investigador em Educação deve ser capaz de observar o contexto não como uma fotografia capaz de revelar a verdade por meio do momento, mas entendendo que ele se constitui em um processo contínuo e olhando o essencial, quando se busca compreender indivíduos que são produtores de conteúdos repletos de significados e perspectivas próprias. E isso se refletirá, assim, em uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos (no caso deste trabalho, os (as) professores (as) contratados Categoria “O”, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

A estruturação do texto e a revisão de literatura foram organizadas em forma de seções e buscou por referenciais que pudessem contribuir para a análise que compõe a tese apresentada em sete seções, organizadas e divididas no intuito de contribuir para a construção de uma visão ampliada a respeito da identidade dos (das) professores (as) temporários da rede estadual paulista.

A seção 2 apresenta um panorama da Metodologia adotada no estudo e das pesquisas sobre a temática – revisão da literatura e em suas seções são apresentados o *locus* da pesquisa e os instrumentos de obtenção dos dados. A seção 3 trata da identidade profissional e formação de identidade docente, afunilando para os problemas com a formação identitária do (a) professor (a) categoria “O” devido à vulnerabilidade contratual. Apoiamo-nos no referencial teórico de Hall e Woodward (2014), Tomaz Tadeu Silva (2000) e Ciampa (2002), no sentido de compreender os conceitos de *identidade e diferença*. E em E.P. Silva (2016), Antunes (2000) e Oliveira (2015; 2021), para tratar da precarização do trabalho docente. Na seção 4, intitulado “Políticas neoliberais” como pano de fundo deste trabalho, discutiremos as bases do neoliberalismo, e suas consequências na educação, sobretudo no estado de São Paulo, recorrendo aos estudos de Santana (1997), Gentili (1996), Torres (1995), Saviani (2010), Frigotto (1995, 1998), Costa, Fernandes Neto e Souza (2009), Costa e Rocha (2014), Antunes (2000), entre outros autores. Debateremos as Reformas Educacionais da década de 1990, que

fundou um cenário de alterações nas escolas brasileiras; nesse sentido, são apresentadas as mudanças sociopolíticas desenvolvidas no final do século XX e início do XXI, que, atreladas ao desenvolvimento do neoliberalismo e as imposições dos organismos multilaterais para a educação latino-americana, contribuíram para um cenário de reformas gerencialistas, alterando significativamente a função da escola e o papel do professor, que se deparou com o trabalho precário e desvalorização do trabalho docente. Na seção 5, buscamos resgatar e entender a contextualização histórica da legislação paulista referente à carreira do magistério.

Na seção 6, analisamos nossos resultados e discussão no âmbito do Estado de São Paulo, especificamente quanto à política de pessoal docente, com ênfase no estabelecimento de formas precárias de contratação na SEDUC-SP, a diminuição dos gastos em educação e a manutenção de um excessivo número de docentes temporários que vêm crescendo, de forma que uma gestão regulada da folha de pagamento impacte menos no gasto do Estado, em detrimento dos direitos relativos ao trabalho – seguridade e proteção social.

A seção 7 descreve as considerações finais e uma breve reflexão sobre a política de (des) valorização do trabalho docente, e por fim as referências utilizadas para a construção desta tese.

## 2 METODOLOGIA

A utilização da pesquisa qualitativa em pesquisas na área da Educação é bastante usual, pois permite a apreensão do fenômeno e do objeto de estudo, capta as nuances da percepção dos (as) sujeitos de pesquisa, para ampliar a compreensão da realidade vivida pelos (as) sujeitos e aprofunda a questão de como as pessoas percebem os fenômenos estudados.

Essa abordagem é a mais adequada à solução do problema, por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais, considerando que eles são influenciados por diversos fatores e sujeitos, e ainda pelo fato de que as “abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 47).

Assim, quanto a este estudo, podemos afirmar que escolhemos a pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, pois possui, relações entre os sujeitos envolvidos e subjetividade do pesquisador voltados à área educacional.

Para a investigação desse objeto de estudo, necessita-se de duplo entendimento: o primeiro refere-se à individualidade dos sujeitos; o segundo está relacionado ao movimento dos componentes universais externos (neoliberalismo na Educação) que determinam o objeto (sujeito) - nele interferindo - e sua realidade profissional, mudanças do trabalho docente no cenário educacional.

Nosso estudo, no que tange à sua metodologia analítica é a Análise de Conteúdo, e também se configura como uma pesquisa exploratória<sup>5</sup>, pois tem a intenção de aprofundar o conhecimento sobre determinado tema. Para que isso ocorra, o momento exploratório busca “especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 25).

### 2.1 Levantamento documental

O levantamento documental segundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2014) passa pela busca e seleção de informações nas chamadas fontes primárias, os documentos

---

<sup>5</sup> A caracterização dos Participantes/ professores Categoria “O” da pesquisa estão elencados no *Lócus* da pesquisa.

que ainda não receberam tratamento científico são caracterizados como fontes primárias de pesquisa e expressam a intenção de aprofundar o conhecimento acerca da realidade que se deseja estudar, que são revistas, reportagens de jornais, documentos oficiais e jurídicos, coleções particulares, entre outros. E também foi utilizado como mais um instrumento de investigação da pesquisa, permite-nos conhecer a realidade das políticas públicas educacionais paulistas e identificar quem são os professores Categoria “O” que fazem parte desse sistema de ensino que ocupa grande parte das escolas públicas paulistas. As pesquisas se restringem à Diretoria de Limeira/SP.

Como instrumentos da pesquisa usamos levantamento documental, o qual, de acordo com Gil (2008), é similar ao procedimento utilizado na pesquisa bibliográfica. Os dados documentais são elementos importantes para o estudo qualitativo, pois podem servir de complemento a outras técnicas de pesquisa e contribuem para a contextualização do tema por parte da pesquisadora. Ou seja, além de auxiliar na fundamentação das afirmações de quem investiga, os documentos somam importante ferramenta no processo de revelar as circunstâncias em que a pesquisa ocorre (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Os principais documentos analisados na pesquisa documental são as Leis que amparam os professores contratados/temporários, estão arrolados no Quadro 01.

**Quadro 01-** Leis que amparam a categoria “O”

<b>Leis</b>	<b>Ementas</b>
Constituição Federal 1988 (art. 37 inciso IX)	estabelece que para a contratação por prazo determinado devem estar presentes dois requisitos, a saber: a) a previsão expressa em lei ; b) a real existência de "necessidade temporária de excepcional interesse público”.
Lei nº 500/1974	Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário no estado de São Paulo
Lei n ° 1010/07	Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS
Lei nº 1093/2009	Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas
LC nº 1374/2022	Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação de São Paulo

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Observamos no decorrer do levantamento documental, que esses documentos mencionados no Quadro 01, mostram que a contratação de professores temporários está prevista na Constituição Federal, e no Estado de São Paulo é comprovada pela Lei nº 500/1974, que a partir da Administração indireta, é possível a contratação de temporários. Em junho de 2007,

Lei nº1010/2007 no Estado de São Paulo, teve uma mudança, todos os professores temporários admitidos pela lei 500/74 que estavam em exercício entre junho de 2007 e julho de 2009, se tornaram estáveis perante a Lei, categoria “F”, para fins e cálculos da aposentadoria SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS. O governo decidiu regularizar todos os temporários.

E a LC 1.093/09 são os Candidato à admissão após 17/07/2009, data da LC 1.093/2009, considerados temporários, contratados apenas pelo período do ano letivo, podendo ser prorrogado por mais dois anos, sem registro na carteira de trabalho e sem o recolhimento do FGTS, categorias “O”, “V”, “S”, “I” serão os professores OFA que entraram no Estado depois de 16 de julho de 2009.

E em 2022, foi aprovado o Plano de Carreira do Magistério em São Paulo Lei nº1374/2022, os professores categoria “O”, involuntariamente aderiram ao Plano da Nova Carreira, podendo atribuir até 36 aulas e cumprir jornadas de 40 horas semanais ou 30 horas semanais dentro da escola. Esses documentos foram os principais, porém utilizamos mais documentos que abrangem leis, documentos oficiais e jurídicos, entre outros.

## 2.2 Questionários

Como já explicamos, nosso estudo se iniciou em meio à pandemia, no ano de 2020, e vale esclarecer que recorremos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s). Todos os questionários foram criados através da plataforma de formulários do *Google*, e, posteriormente, encaminhados aos sujeitos da pesquisa. Dentre o montante de 45 respostas devolvidas por 45 professores (as) categoria “O”, escolhemos como participantes vinte indivíduos vinculados à Diretoria de Limeira/SP (DERLIM), que fazem parte do corpo docente em escolas públicas estaduais pertencentes ao Município de Rio Claro/SP.

Considerando o aspecto de tele trabalho<sup>6</sup> em atividades remotas que os (as) professores (as) estavam vivendo, o desenvolvimento do estudo tornou-se possível com a utilização de ambientes interativos virtuais conectados à *web*, em especial as plataformas *Google meet*, *Google forms*; grupos de *WhatsApp* de professores e grupos de professores do estado de São

---

<sup>6</sup>Tele trabalho devido à COVID-19.

Paulo, via *Facebook*. Ampliamos o *locus*, para aumentar nosso leque e acesso aos participantes da pesquisa.

Oliveira (2021, p.725) descreve as condições de trabalho docente no ensino remoto, quando novas rotinas foram forjadas, foram assumidas, quer pela imposição ou constrangimento dos(as) gestores(as) educacionais ou pelo próprio senso de responsabilidade dos(as) profissionais, pondo a descoberto um conjunto de situações que interfere, consideravelmente, na organização do trabalho pedagógico: a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, de conexão de redes de internet; a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos; a pouca, ou total ausência de experiência com ambientes virtuais; até mesmo questões relacionadas ao trabalho doméstico exercido pelas(os) docentes, que passou a consumir mais tempo, sobretudo devido ao cuidado com os (as) filhos(as), que também ficaram sem escola.

Essas situações acabaram por gerar uma sobrecarga de trabalho aos (às) docentes, devido ao aumento significativo na quantidade de horas de trabalho necessárias à realização remota das atividades laborais docentes. Essa sobrecarga ocorreu, sobretudo, em decorrência das dificuldades de adaptação das atividades presenciais aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, pelo pouco domínio dos meios tecnológicos e digitais, pela dificuldade em atrair e motivar a participação dos (as) estudantes. Sobrecarga, esta, que pode causar sérios danos aos (às) trabalhadores (as), inclusive sobre sua saúde.

Descrevemos, a seguir, os primeiros passos realizados na coleta de dados, com o envio dos questionários via *Google forms*, (perguntas abertas e perguntas fechadas) em forma de convite para os diversos grupos de comunicação da *internet*, sendo dezessete grupos de professores via *WhatsApp* e treze Grupos de professores do estado de São Paulo, via *Facebook*, totalizando trinta grupos, o que, em média abrange cem ou mais participantes ou membros, para abarcar o máximo de respostas possíveis, com o uso da tecnologia e com a utilização dos ambientes interativos virtuais.

Obtivemos a devolução de 45 questionários, que foram aplicados entre os meses de abril e agosto de 2021, sendo que o maior número estava centralizado na capital de São Paulo, pertencente a outras Diretorias de Ensino, por isso fizemos a seleção, delimitamos o número de participantes e focamos na Diretoria de Limeira/SP, escolhendo vinte participantes de pesquisa, cujas respostas foram analisadas com base na Escala de Likert (questionário de perguntas

fechadas). As aplicações dos questionários ocorreram no primeiro semestre de 2021, abrangendo vinte professores categoria “O”, todos designados na Diretoria de Limeira/SP.

### 2.2.1 Perguntas abertas

O questionário de perguntas abertas (Anexo A), apresentou 15 perguntas, que se destinavam aos dados pessoais, renda, formação, faixa etária, escolha profissional, entre outras.

As respostas dos participantes da pesquisa, advindas dos questionários, foram salvas e armazenadas em meio digital, e as escritas dos participantes, passíveis de análises, foram tratadas para, então, integrarem a discussão dos resultados preliminares. O objetivo dos questionários foi identificar aspectos necessários à identidade docente, com base em questões previamente estruturadas (Anexo A).

O universo da pesquisa envolveu os (as) professores (as) categoria “O”, vinculados à Diretoria de Ensino de Limeira, atuam no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os participantes da pesquisa, descritos na Resolução SE 71, de 22/11/2018, são: (1) Professores contratados Categoria “O” – Habilitados (Licenciados formados) ou (2) Professores contratados Categoria “O” – Qualificados (Bacharéis formados).

### 2.2.2 Perguntas fechadas

O questionário baseado na Escala de Likert (Anexo B) questionário com perguntas fechadas, também se refere aos instrumentos da pesquisa, para compreender e analisar a frequência de como os professores se reconhecem, ou seja, qual a identidade profissional do professor sob regime temporário. Ao descrever como se identificam, Gomes (2010) explica que a frequência é a quantidade das falas recorrentes dos participantes. As afirmações dos participantes da pesquisa constroem a identidade desses profissionais, que são docentes Categoria “O” do estado de SP.

Neste trabalho, utilizamos a Escala de Likert, um instrumento de análise, sendo que uma de suas aplicações possibilita medir os indicadores (Concordo totalmente, Concordo, Nem concordo/Nem Discordo, Discordo) que se inscrevem em percepções que se relacionam com a identidade profissional dos docentes. As vantagens de utilizar a Escala de Likert para este estudo, é aprender sobre o grau de conformidade do participante da pesquisa em relação a uma

determinada sentença, seja afirmativa ou negativa. Ao responderem, essas escalas permitem determinar o nível de concordância ou discordância dos participantes.

Com a ferramenta Escala de Likert, a força e a intensidade das respostas dos participantes da pesquisa vão de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”, focando-se, também, no grau de satisfação com a carreira docente, em relação ao exercício da profissão nas escolas públicas pertencentes à Diretoria de Limeira/SP.

Os critérios a serem indicados na escala de Likert são o grau (de acordo ou desacordo), sendo eles: 1. Discordo totalmente (DT); 2. Discordo (D); 3. Nem Concordo/Nem Discordo (NC/ND); 4. Concordo (C); 5. Concordo totalmente (CT); e levando em consideração os seguintes indicadores<sup>7</sup>:

- (1) Profissão Professor
- (2) Desvalorização profissional
- (3) Falta de Reconhecimento
- (4) Instabilidade/Incertezas

Os indicadores que se seguem inscrevem-se em percepções que se relacionam com a identidade profissional dos docentes, e serviram, no momento da análise dos itens respondidos no questionário de cada professor, que possibilitou a compreensão dos significados implícitos nas escritas dos professores, trazendo dimensões ou categorias que compreendem elementos comuns nos depoimentos, como “desvalorização e instabilidade”, que foram selecionados também a partir dos objetivos da pesquisa, tal qual justifica a escolha desse instrumento e aplicação de tal pesquisa.

A escala de Likert como um instrumento da pesquisa possibilitou a compreensão dos fenômenos educacionais, considerando que eles são influenciados por diversos fatores e sujeitos e, ainda, pelo fato de que as “abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 47).

Dornelas e Lucian (2015, p. 161-163) explicam como lidar com os resultados, sendo que, uma vez completado o questionário, cada elemento pode ser analisado separadamente ou, em certos casos, as respostas a um conjunto de itens de Likert podem ser somadas e obter-se um valor total. O valor atribuído a cada posição é aleatório e determinado pelo próprio

---

<sup>7</sup> Os indicadores foram elaborados a partir das respostas dos questionários.

investigador da pesquisa. Neste estudo utilizamos a frequência utilizado por Gomes (2010) explica que a frequência é a quantidade das falas recorrentes dos participantes.

A seguir discutiremos sobre a revisão de literatura a partir de estudos que já foram efetuados sobre a categoria “O”.

### **2.3 Levantamento bibliográfico**

O levantamento bibliográfico também foi mais um instrumento das investigações da pesquisa, segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), refere-se a todos aqueles documentos de domínio científico, com contribuição de diversos autores sobre determinado tema, ou seja, os dados contidos nessas contribuições já passaram por um processo de estudo e consolidação científica. Os documentos bibliográficos apresentam-se em formato de livros, artigos, revistas científicas, dissertações, teses, entre outras.

Como mencionado acima, utilizamo-nos também do levantamento bibliográfico, que segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), refere-se a todos aqueles documentos de domínio científico, com contribuição de diversos autores sobre determinado tema, ou seja, os dados contidos nessas contribuições já passaram por um processo de estudo e consolidação científica.

A pesquisa bibliográfica respaldou a pesquisadora na compilação das informações obtidas por meio da fundamentação teórica da pesquisa, contribuindo, para a redação da tese.

Com isso, foi feito um levantamento bibliográfico e documental acerca do tema *identidade profissional*, formação da identidade docente e lincar com o professor categoria “O”, sendo selecionados alguns livros e artigos científicos que tratam das concepções a respeito das políticas públicas educacionais do estado de São Paulo, políticas neoliberais na educação e como resultam nos fatores da *precarização*, *desvalorização*, com levantamento de leis, normas, documentos legislativos, estatísticas, documentos sindicais, relatórios, jornais do CPP (Centro Professorado Paulista), APEOESP, entrevistas, vídeos, entre outros.

Foram consultados também relatórios dos *sites* da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), para leitura e interpretações das leis que (des) ampararam o professor Categoria “O”; ainda, *sites* de uso acadêmico/científico, como *Scielo*, Capes; bancos de teses e dissertações, *sites* e jornais dos sindicatos CPP, APEOESP, entre outros, para auxiliar na construção e fundamentação teórica

e para a coleta de dados e informações numéricas mais precisas sobre a presença desse profissional dentro das escolas paulistas.

Lüdke e André (2014) legitimam o uso do levantamento documental e bibliográfico, sendo que as informações ali contidas surgem em determinada conjuntura, oferecendo uma fonte confiável de informações.

Nesta subseção organizamos um panorama das pesquisas sobre a temática, análise e reflexões dos estudos que já foram efetuados sobre a categoria “O”. A busca foi realizada pelo portal da Capes banco de teses e dissertações, pelo site *Scielo (Scientific Electronic Library)* e de outras bibliotecas eletrônicas, como da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD).

Para viabilizar a realização da pesquisa, acessamos, ainda, a biblioteca da UNESP-Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, pelo site *Parthenon*, que permite a portabilidade de acessos ao banco de teses da Capes, Fapesp, Domínio Público, biblioteca digital da USP e Biblioteca digital da Unicamp, entre outros. Com a mesma finalidade, utilizamos duas indicações de leituras sugerida pela Banca de Exame de Qualificação como revisão de literatura: *Relações e condições de trabalho dos professores Paulistas (1995-2018)* e *os professores temporários na literatura educacional: levantamento bibliográfico e documental sobre a contratação provisória nas redes públicas de educação básica*.

Os materiais foram selecionados a partir dos seguintes descritores: *Professores contratados do Estado de São Paulo; Professores temporários do Estado de São Paulo; Professores Categoria “O”; Lei Complementar 1.093/2009*.

Em seguida, procedemos ao levantamento bibliográfico, identificando e selecionando as fontes documentais a serem analisadas, de acordo com os objetivos e a formulação do problema a ser estudado. Localizadas as fontes e a bibliografia a serem utilizadas, elaboramos um plano de estudo, através do qual planejamos a leitura desses materiais, primeiramente, lendo os resumos de cada trabalho, obedecendo ao modo preconizado para efetivarmos o tratamento dos dados, organização do trabalho, construção lógica e redação do texto propriamente dita.

Nossas buscas por artigos, teses e dissertações resultaram numa quantidade não relevante de trabalhos relacionados ao *professor da categoria “O”*. De fato, os trabalhos que encontramos abordavam secundariamente a temática, tendo como ponto focal outros temas correlatos, como a precarização, condições de trabalho, salário, rotatividade, falta de vínculo, saúde mental, desvalorização, legislação relativa à rede paulista de ensino, entre outros. Nas

pesquisas encontradas, as percepções como se veem, se identificam como professores contratados sob regime precário e temporário não apareceram com centralidade.

A pesquisa bibliográfica respaldou a pesquisadora na compilação das informações obtidas por meio da fundamentação teórica da pesquisa, contribuindo, posteriormente, para a redação do trabalho. Dentre os trabalhos, escolhemos analisar quatro dissertações e um artigo, devido à aproximação com as questões de pesquisa tratadas neste trabalho: qual é a identidade de um professor (a) sob regime precário e temporário que se constrói nas escolas públicas paulistas? A lista desses trabalhos está arrolada no Quadro 02 <sup>8</sup>.

**Quadro 02 – Levantamento bibliográfico**

<b>Universidade</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>
Unesp- câmpus de Araraquara-SP	Franciele Del Vecchio dos Santos (Santos, F.D.V)	Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O.  Assunto: condições de trabalho dos professores não efetivos Categoria “O”	2016	Mestrado
Universidade Federal de São Paulo-SP	João Batista Silva dos Santos (Santos, J.B.S)	Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária  Assunto: Remuneração - a política de pessoal professores temporários do Estado de São Paulo - REE-SP	2016	Mestrado
Unesp- câmpus Franca-SP	Diaico dos Santos Rosa	A valorização da profissão docente na rede estadual paulista de educação básica: um estudo comparativo  Assunto: desvalorização social do profissional docente	2017	Mestrado
USP ( Universidade de São Paulo); UNESP –câmpus Bauru-SP	Andreza Barbosa; Ana Paula Santiago do Nascimento; João Batista Silva dos Santos; Márcia Aparecida Jacomini; Maria José da Silva Fernandes	Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018)	2020	Artigo- Caderno Pesquisa São Paulo v.50,n.177, p.790-812
USP (Universidade de São Paulo –	Fernando Antônio da Silva Júnior	Os professores temporários na literatura educacional: levantamento	2020	Mestrado

<sup>8</sup>As pesquisas relacionadas no Quadro 2 desta Tese, o qual trata do referencial teórico utilizado, acerca do que já se falou sobre a categoria “O”, no Estado de São Paulo, como relevância científica.

Faculdade de Educação)		bibliográfico e documental sobre a contratação provisória nas redes públicas de educação básica		
------------------------	--	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2022)

### ***2.3.1 Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O.***

A dissertação de Santos, F.D.V (2016) investiga as condições de trabalho dos professores não efetivos (categoria O) da Rede Estadual Paulista contratados a partir da Lei Complementar N°1.093/2009 com o processo de intensificação do trabalho docente, instaurando uma nova concepção acerca da escola e do papel de seus agentes sociais mais diretos. Como menciona a autora, os docentes viram-se diante de inúmeras alterações em seu processo cotidiano de trabalho, sendo obrigados, cada vez mais, a desempenhar papéis que se distanciam da perspectiva didático-pedagógica da profissão. Além de modificações na realização do trabalho, alguns estados, como São Paulo, passaram a flexibilizar sua forma de contratação, criando em seu sistema público de ensino contratos de trabalho temporários sem direitos assegurados. A pesquisa busca refletir sobre a prática de contratação por tempo determinado realizada na rede estadual paulista e sua relação com as condições de trabalho dos professores não efetivos (categoria O) contratos a partir da Lei Complementar N° 1.093/2009.

Os resultados mostraram, com base nos dados do IBGE/PNAD Brasil 2002-2012 presentes no Anuário da Educação Brasileira (2014), as discrepâncias entre o rendimento funcional médio de professores da Educação básica e profissionais de outras áreas com curso superior (BRASIL, 2014), definindo-se em torno de 50% da média salarial dos trabalhadores de outras profissões com a mesma exigência de formação, situada na faixa de R\$ 3,6 mil mensais, a desvalorização salarial pode ser concebida como uma das principais causas de insatisfação e abandono do magistério.

A partir dos dados trazidos pela autora Santos F.D.V (2016), tivemos interesse em investigar os dados mais atuais, remetendo ao ano 2019, do Anuário Brasileiro da Educação Básica, apontando-se que, no referido ano, a população brasileira estava em 205,2 milhões de pessoas e a renda média da população estava em R\$ 2545,70.

Em 2018, por exemplo, o rendimento médio dos professores da Educação Básica correspondia a 69,8% do salário médio dos profissionais com curso superior. Enquanto a média salarial dos docentes é de R\$ 3.823,00, a do conjunto dos trabalhadores brasileiros graduados é de R\$ 5.477,05. Ao se comparar o salário médio dos profissionais de áreas de Exatas ou Saúde, a defasagem é de 50%. A média salarial dos professores da rede pública vem crescendo. Nos

últimos sete anos, o crescimento foi de 6,4%. Mas os desafios de melhor remuneração persistem e se expressam por outros indicadores. Cerca de 10% dos municípios, por exemplo, ainda não têm plano de carreira para seus professores (IBGE, 2019).

Com aprofundamento da leitura da dissertação de Santos F.D.V (2016), a compreensão das condições de trabalho dos docentes temporários da rede estadual paulista permitiu evidenciar que a escola não se distancia da realidade social na qual está inserida, o processo da desigualdade que assola a realidade brasileira, na contemporaneidade, assola, igualmente, a escola pública, concretizando-se a precarização do trabalho de um conjunto de trabalhadores no estado de São Paulo, conformado pelos professores temporários.

Efetivamente, tal situação foi constatada pela referida autora, por meio das entrevistas aplicadas aos sujeitos desta pesquisa, em específico oito professores contratados pela Categoria “O”, os quais relataram vivenciar situações que desvelam as fragilidades e incertezas dos professores a respeito do futuro, da carreira, das aspirações sobre a vida pessoal e profissional, demonstrando que, muitas vezes, os professores da categoria “O” são negligenciados no âmbito das escolas a onde se inserem, o que significa afirmar que também são negligenciados pelo próprio Estado.

Os dados constataram que os professores contratados por tempo determinado sentiam-se desestimulados diante da profissão por serem privados, pela própria legislação que os contrata, dos direitos trabalhistas elementares dos professores efetivos e que esse desestímulo apresenta consequências diretas no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, pois, estão imersos numa gama de situações que acentuam, ainda mais, a precarização de sua atividade docente. A contratação através de processo seletivo simplificado, combinada com a ausência de registro na carteira de trabalho, não recolhimento do FGTS, recebimento apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato e a possibilidade de assinatura de um novo contrato de trabalho a partir do término do contrato anterior, são fatores que contribuem para a instabilidade e insatisfação com a forma de contratação a que são submetidos.

Entendemos, a partir dos dados de Santos F.D.V (2016), que se estabelece uma relação perversa entre o Estado e esses indivíduos, cujas consequências se refletem no desempenho em sala de aula, na percepção de que são desvalorizados, e no cenário de incertezas que permeia a vida e a trajetória profissional dos professores categoria “O”. A baixa remuneração que está associada à categorização dos professores traz à tona um intenso processo de fragmentação interna e fragilização da coletividade, que contribui profundamente para a dificuldade de

articulação do trabalho coletivo, além da descrença e desarticulação do potencial e importância dos movimentos sociais na educação.

Santos, F.D.V (2016) aponta que, com uma remuneração muito baixa e incerta (já que depende das aulas que conseguirá ministrar ao longo do ano), os docentes se veem obrigados a realizar jornadas extensas de trabalho ou procurar outras formas de obtenção de renda para além da docência, prejudicando não só a qualidade das aulas, mas sua saúde física e mental. Tais fatos evidenciam um processo de desvalorização social da profissão, submetida, cada vez mais, a condições de intensificação do trabalho que é mal remunerado. Assim, as novas regulamentações laborais no Estado influíram, de forma direta, no enfraquecimento do caráter específico da profissão docente, expressando a *desprofissionalização* e desvalorização da carreira do magistério em São Paulo.

### ***2.3.2 Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária***

A dissertação de Santos, J. B. S. (2016) teve como objetivo investigar a política de pessoal docente da rede de ensino de educação básica do Estado de São Paulo - REE-SP, tendo como foco os professores temporários que nela atuam. O autor buscou identificar as possíveis relações entre a política de pessoal, no período de 2006 a 2013, e o orçamento destinado à função educação, especificamente no que diz respeito à remuneração do professor e os tipos de contratação que o vinculam à REE-SP.

O estudo em tela relaciona dados de número de professores, tipos de contratação e de remuneração, além de dados orçamentários com o propósito de identificar os motivos que levam à existência de um excessivo contingente de professores temporários. A hipótese geral levantada é que o montante orçamentário destinado à função educação, especificamente para pagamento de professor da educação básica, é insuficiente para arcar com a contratação de um quadro de docentes efetivos que perfaça, pelo menos, um contingente de 90% dos professores da rede. Em vista de tal insuficiência, o governo estadual estabelece uma política de pessoal baseada na contratação de um considerável número de professores não efetivos por meio de contratos precários (estáveis e temporários), fazendo, com isso, uma gestão racionalizada da folha de pagamento.

A investigação de Santos J. B. S. (2016) tem como base o estudo bibliográfico e documental e desenvolve análises quanti e qualitativas. Foram analisadas folhas de pagamento

da REE-SP, referente ao magistério, por meio do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), assim como foram analisados dados orçamentários levantados junto ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE e na Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo. O referencial teórico utilizado por Santos, J. B. S. (2016) para análise fundamenta-se nos estudos desenvolvidos por Robert Castel, em especial os que tratam do conceito de precarização do trabalho, o que se mostrou fundamental para a compreensão das contradições apresentadas pela realidade concreta.

Por fim, Santos, J. B. S. (2016) abordou as transformações na concepção do Estado brasileiro, impostas pelo capitalismo contemporâneo, por meio de uma lógica gerencial, e distante dos preceitos de uma coesão social, fato que vem resultando na precarização de setor público. No âmbito do Estado de São Paulo, especificamente quanto à política de pessoal docente, vê-se o estabelecimento de formas precárias de contratação na REE-SP, a diminuição dos gastos em educação e a manutenção de um excessivo número de docentes temporários, de forma que uma gestão regulada da folha de pagamento impacte menos no gasto do Estado, em detrimento dos direitos relativos ao trabalho –seguridade e proteção social.

A pesquisa de Santos, J. B. S. (2016) constatou que a despesa total do Estado apresentou um percentual de crescimento 17% maior do que as despesas com a função educação. Enquanto a despesa na função Educação direcionada à SEE-SP apresentou um crescimento de 43% entre os anos de 2006 e 2013, a despesa total do Estado apresentou, no mesmo período, um crescimento de 60%. Outra importante observação do trabalho de Santos J. B. S. (2016) refere-se a que a proporção do orçamento do Estado de São Paulo destinada à função educação apresenta considerável diminuição. No início da série histórica, em 2006, o percentual da despesa com a função educação em relação a despesa total do Estado representava 14,7%. Em 2013, último ano que a pesquisa abordou, esse percentual foi reduzido para 13,1%. Apesar de ocorrerem oscilações no período analisado – inclusive alcançando o percentual máximo de 14,8% – o que fica patente é uma tendência de diminuição da despesa com a função educação.

A constatação da diminuição do percentual de despesa realizada com a função educação na SEE-SP em relação à despesa total é um dado importante e possibilita verificar, em termos reais e financeiros, a perda de recursos que a SEE-SP poderia direcionar a esta área. Se considerarmos apenas a partir de 2011 – ano em que o percentual encontrado foi máximo – até 2013, a perda foi de 1,7 pontos percentuais. Ou seja, caso o percentual da despesa na função educação, no ano de 2013, fosse mantido ao patamar de 2011, a SEE-SP despenderia

exatamente R\$ 29.284.785.444,47 para suas despesas, o que significaria um gasto com educação 13% maior do que fora realizado. Em termos reais, a SEE-SP perdeu o equivalente a mais de 3,4 bilhões de reais somente em 2013, recursos estes que poderiam ser revertidos – ou grande parte deles – em reajustes salariais para professores da educação básica.

A política de redução de despesas que o governo do Estado de São Paulo tem adotado na área da educação, nos últimos anos, permite-nos apontar que há uma estratégia de redução de gastos a partir de uma política de pessoal baseada no aumento de professores contratados precariamente, visto que o número de professores temporários aumentou e o número de efetivos e estáveis diminuiu entre 2006 e 2013. Comparando com a diminuição dos percentuais de despesas na função educação podemos presumir que o governo estadual tem como premissa a diminuição de despesas com educação e, com base nisso, a adoção de uma política de pessoal que reduza o gasto com remuneração docente.

Por essa análise, Santos, J. B. S. (2016) define que há uma *engenharia* orçamentária adotada de forma premeditada, sempre no sentido de reduzir os gastos do Estado com direitos sociais, sendo a educação um deles, contrariando o preceito constitucional de acordo com o Art. 6º da Carta Magna de 1988. Tendo em vista que para a administração pública atual o gasto em educação é alto, especificamente, devido à folha de pagamento dos professores, torna-se oportuna uma política de pessoal que seja mais eficiente para o Estado, implicando no aumento expressivo de temporários que, mesmo com uma remuneração média crescente, não impacta substancialmente a folha como os efetivos. Tal dinâmica representa a ausência de política de valorização salarial para os professores como um todo. O Estado avança no sentido de garantir uma intensa lucratividade do capital em detrimento dos direitos trabalhistas, do pleno emprego e das garantias de seguridade social, ampliando, assim, a precarização e as desigualdades.

A flexibilização da estabilidade e os diferentes regimes jurídicos atuam de forma a preparar o terreno para que a Administração Pública alcance o objetivo gerencial de diminuir ao máximo os gastos do Estado, entre eles, os direitos sociais, como a educação, são os primeiros alvos.

Diante dos dados e das análises o entendimento é o de que a Administração Pública do Estado de São Paulo utiliza-se de estratégias administrativas que reduzem os investimentos em valorização dos profissionais da Educação, mais especificamente, dos docentes. Considerando que os montantes despendidos com a folha de pagamento são os que mais pesam no orçamento, o Estado promove uma intensa precarização docente baseada em contratações temporárias no

sentido de priorizar o atendimento de uma rede de considerável dimensão (SANTOS, J. B. S., 2016).

### ***2.3.3 A valorização da profissão docente na rede estadual paulista de educação básica: um estudo comparativo***

A pesquisa de Rosa (2017) buscou compreender a valorização da profissão docente nas políticas de educação básica brasileira, focando no professor efetivo contratado pelo Estado de São Paulo. Parte-se da compreensão da política de financiamento da educação básica, essencialmente ao que se refere aos fundos contábeis FUNDEF e FUNDEB, no contexto da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990. O trabalho trouxe uma análise comparativa entre os professores e enfermeiros efetivos estaduais, sobretudo por meio das suas progressões e promoções contidas nos planos de carreira, relativos ao magistério do IBGE/PNAD, INEP, APEOESP, SEESP, UNESCO, Portal da Transparência Estadual, legislações estaduais e federais, e as Deliberações e Resoluções da SEE-SP e do CEE.

Os resultados de Rosa (2017) demonstraram que os baixos salários docentes tornam a profissão menos atraente, o que dificulta a manutenção dos bons professores na rede, ou pior, atrai poucos jovens para as licenciaturas (GATTI; BARRETO, 2009). O estudo da legislação demonstrou que os salários baixos se configuram como um problema histórico, que necessita ser enfrentado, antes de mais nada, por meio do campo político, possibilitando a valorização desse profissional em correspondência à importância social dessa função. A remuneração é apenas uma das partes envolvidas no trabalho docente.

Contudo, existem outras consequências dos salários baixos que atingem não apenas a profissão, mas individualmente o docente. Essas consequências, geralmente desconsideradas nos estudos, afetam qualitativamente o trabalho docente. Deve-se ressaltar o caráter humano desse profissional, considerando que os baixos salários diminuem o poder aquisitivo dos professores, não permitindo a eles sustentar de maneira satisfatória a família, bem como a aquisição de bens culturais necessários para a formação contínua além da sala de aula. Ademais, a média salarial dos professores aumenta a desvalorização social desse profissional que, visto a sua condição de pauperização, passa a se sentir pouco reconhecido e frustrado por fazer parte de uma profissão que não tem reconhecimento financeiro e, conseqüentemente, social.

Assim, na pesquisa de Rosa (2017) fica estabelecido que professores são mais desvalorizados que os enfermeiros, nos âmbitos nacional e estadual, no que tange à

remuneração, evidenciando-se, com rigor, a pouca atratividade salarial das duas profissões, principalmente em comparação com profissões que possuem o mesmo nível de formação. Ou pior, como analisado na pesquisa, com profissões de nível médio e técnico que saldariam remunerações equivalentes ou superiores em alguns casos. Torna-se patente que, para efetivar a agenda política qualitativa na educação, é indispensável que mais recursos financeiros sejam destinados à educação pública, sobretudo nos salários, expandindo a possibilidade de atratividade da carreira pela via dos concursos públicos. De fato, é imprescindível, ao sistema educacional público, uma forte mudança em números no investimento educacional a nível nacional, e especificamente estadual, a fim de alcançar as metas já estipuladas em documentos oficiais.

### ***2.3.4 Relações e condições de trabalho dos professores Paulistas (1995-2018)***

O artigo de Barbosa *et al.* (2020) trouxe uma síntese dos dados obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, estudo documental com base na legislação nacional e estadual e análise de dados estatísticos, das relações e condições de trabalho do professor da rede estadual paulista, destacando-se as formas de admissão, a progressão na carreira, o vencimento básico e a jornada de trabalho durante o período de 1995 a 2018. Na conclusão os autores apontam que o período analisado foi caracterizado por uma política de desvalorização do trabalho docente expresso no grande número de professores contratados em caráter temporário, nos frágeis critérios de movimentação na carreira, no vencimento base abaixo do piso salarial e no descumprimento *stricto sensu* da composição da jornada expressa na Lei do Piso.

Diante dos dados fornecidos na pesquisa referente aos professores ativos categoria “O” no período de 2011 a 2018, Barbosa *et al.* (2020) apontam para uma oscilação, destacando o ano de 2013 como o maior número da categoria funcional, com 63.812 professores ativos contratados pela categoria “O”, e, após esse ano de referência, ocorreu um declínio de número de contratações nos anos seguintes até o ano de 2018, último ano de referência da pesquisa, que constatou uma queda de número de contratações para 31.384 mil professores contratados categoria “O” ativos na rede pública estadual paulista.

Em suma, os dados coletados por Barbosa *et al.* (2020) auxiliaram em nossa pesquisa e comprovaram que, a partir do ano de 2018, esses números de contratos voltaram a aumentar sendo que, em 2019, alcançaram o número de 35.809 professores contratados ativos, e nos anos

de referência de 2020 e 2021 (anos de pandemia), o banco de talentos do Estado de São Paulo abriu processo seletivo simplificado docente temporário da Categoria “O” (Portaria CGRH-3, de 26-1-2021- Art.1º Item 1) contratando até dez mil professores temporários categoria “O” para o retorno das aulas presenciais, que ocorreu no dia 1º de fevereiro de 2021, para atuarem na rede estadual paulista.

### ***2.3.5 Os professores temporários na literatura educacional: levantamento bibliográfico e documental sobre a contratação provisória nas redes públicas de educação básica***

A investigação de Silva Jr. (2020) traz como objetivo compreender o papel que o professor temporário ocupa no contexto das políticas neoliberais, a partir das pesquisas educacionais desde a década de 1990, destacando os conflitos e as formas de resistência que decorrem da contratação temporária de professores diante do processo de reorganização do mercado de trabalho docente. Notamos a difusão de práticas indiscriminadas de contratação temporária de professores, e o autor constatou que o problema das transformações no mundo do trabalho docente é resultado dos processos mundiais de reestruturação do capital e de flexibilização das relações de trabalho, entendendo que a via sindical é a principal forma de resistência manifestada pelos professores temporários, diante das incoerências e conflitos que emanam da precarização contratual.

As considerações gerais e análises das quatro dissertações e do artigo (SANTOS, F.D.V, 2016; SANTOS, J.B.S., 2016; ROSA, 2017; SILVA JR., 2020; BARBOSA *et al.*, 2020) mostrou coerência com a temática abordada em nosso trabalho, favorecendo uma complementação dos dados obtidos, os quais fortaleceram esta pesquisa, permitindo que avancemos na temática adotada nesta tese no que tange investigar e compreender a identidade do professor Categoria “O”, sob regime temporário, como ele (a) se vê no campo escolar, e como ele (a) se sente e se vê, profissionalmente, como professor, e quais são os direitos assegurados dos professores categoria “O” com relação aos efetivos e concursados.

A partir desta investigação, esperamos contribuir para a ampliação das discussões acerca da identidade docente do professor categoria “O” e precarização do trabalho docente e promover o desenvolvimento de novos estudos que possibilitem “[...] conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável”, como aponta (SAVIANI, 2003).

A seguir, apresentamos a Diretoria de Limeira/SP, onde os participantes da pesquisa atuam e todas as informações correlatas.

## 2.4 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa não tem um *locus* específico, podendo ser consideradas as escolas estaduais do município de Rio Claro, localizado no estado de São Paulo, pertencentes à Diretoria de Ensino de Limeira, que está entre as 91 Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, que abrange, atualmente, 240.545 mil docentes, sendo **89.785 mil** professores contratados (37%). Ocorreu um aumento de 53.976 docentes entre 2019 a 2022, ou seja, (37%).

É importante mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE), art. 214<sup>9</sup>, Lei 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024, que traz como meta que as redes de ensino tivessem, até 2017, apenas 10% de seu corpo docente como contratados temporários. Assim, fica patente que, com o aumento dos contratados na categoria “O”, na rede estadual paulista, a maior rede de ensino do Brasil, a meta estabelecida em lei não está sendo cumprida.

Neste trabalho, focamos na Diretoria de Ensino (D.E) Regional de Limeira/SP (DERLIM), está localizada na Região do Interior de São Paulo, aproximadamente 145 km da cidade de São Paulo, capital, que abrange os Municípios de Arthur Nogueira (6), Cordeirópolis (3), Cosmópolis (5), Engenheiro Coelho (1), Ipeúna (1), Iracemápolis (3), Limeira (30), Rio Claro (20)<sup>10</sup> e Santa Gertrudes (2). Envolvendo 71 escolas Estaduais que estão distribuídas entre os Municípios citados acima e com uma população estimada em 56386 matrículas entre Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme explicitam o quadro 03 que se segue e em Anexo (H) encontram-se todas as informações das escolas da DERLIM.

---

<sup>9</sup> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

<sup>10</sup> Escolas Estaduais de Rio Claro: A Escola Estadual Barão de Piracicaba também atende os Centros de Ressocialização Feminino e o Centro de Ressocialização Masculino de Rio Claro, sistema prisional. E a EE Joaquim Ribeiro também atende o Centro de Ensino de Línguas (CEL).

Quadro 03- Unidades Escolares- DERLIM- Limeira- SP

Município	Unidade Escolar	Quantidades
Artur Nogueira	EE "ARMANDO FALCONE" EE "JOÃO BAPTISTA GAZZOLA" EE "JOSÉ AMARO RODRIGUES" EE "PROFº JOSÉ APARECIDO MUNHOZ" EE "MAGDALENA S. GROSSO" EE "SEVERINO TAGLIARI"	Ensino Regular (6)
Cordeirópolis	EE "JAMIL ABRAHÃO SAAD" EE "CEL. JOSÉ LEVY" EE "PROFº ODÉCIO LUCKE"	Ensino Regular (2) PEI (1)
Cosmópolis	EE "ALBERTO FIERZ" EE "CÉLIO RODRIGUES ALVES" EE "PROFª IVETE SALA DE QUEIROZ" EE "PROFª LIDIA ONELIA K. AUN CREPALDI" EE "DR. PAULO DE ALMEIDA NOGUEIRA"	Ensino Regular (4) PEI (1)
Engenheiro Coelho	EE "ANTONIO ALVES CAVALHEIRO"	Ensino Regular (1)
Ipeúna	EE "PROFº MARCELO DE MESQUITA"	Ensino Regular (1)
Iracemápolis	EE "CESARINO BORBA" EE "JOÃO OMETTO" EE "JOAQUINA DE CASTRO AZEVEDO"	Ensino Regular (3)
Limeira	EE "ANTONIO DE QUEIROZ" EE "PROFº ANTONIO PERCHES LORDELLO" EE "PROFº ARLINDO SILVESTRE" EE "PROFº ARY LEITE PEREIRA" EE "PROFº ATALIBA P. DO AMARAL" EE "BRASIL" EE "PROFª CAROLINA A. VASCONCELLOS" EE "CASTELLO BRANCO" EE "CÔNEGO MANUEL ALVES" EE "PROFº DORIVALDO DAMM" EE "JD. PAINEIRAS" EE "PROFº ELY DE ALMEIDA CAMPOS" EE "PROFº GABRIEL POZZI" EE "GUSTAVO PECCININI" EE "DOM IDÍLIO JOSÉ SOARES" EE "IR. MARIA DE SANTO INOCÊNCIO LIMA" EE "PROFº JOSÉ FERRAZ S. PENTEADO" EE "PROFº JOSÉ MARCILIANO DA COSTA JUNIOR" EE "PROFº LÁZARO DUARTE DO PATEO" EE "PROFª LEONTINA SILVA" EE "PROFº LEOVEGILDO CHAGAS SANTOS" EE "LUIGINO BURIGOTTO" EE "PROFª MARGARIDA PAROLI SOARES" EE "PROFª MARIA AP. SOARES DE LUCCA" EE "IR. MARIA GERTRUDES C. REBELLO" EE "OCTÁVIO PIMENTA REIS" EE "PROFº PAULO CHAVES" EE "PROFª RUTH RAMOS CAPPI" EE "DOM TARCÍSIO ARIIVALDO AMARAL" EE "PROFº WILLIAM SILVA"	Ensino Regular (25) PEI (5)
Rio Claro	EE "BARÃO DE PIRACICABA" EE "PROFª CAROLINA AUGUSTA SERAPHIM" EE "PROFº DÉLCIO BÁCCARO" EE "PROFª HELOISA LEMENHE MARASCA" EE "PROFº JANUÁRIO SYLVIO PEZZOTTI" EE "PROFº JOÃO BATISTA LEME" EE "PROFº JOÃO BAPTISTA NEGRÃO FILHO" EE "JOAQUIM RIBEIRO" EE "JOAQUIM SALLES" EE "PROFº JOSÉ CARDOSO" EE "PROFº JOSÉ FERNANDES" EE "PROFº MARCIANO DE TOLEDO PIZA" EE "PROFº MICHEL ANTONIO ALEM" EE "PROFº NELSON STROILI" EE "PROFº ODILON CORRÊA" EE "PROFª OSCÁLIA GOES C. SANTOS" EE "PROFº OSCAR DE ALMEIDA" EE "CHANCELER RAUL FERNANDES"	Ensino Regular (12) PEI (8)

	EE "PROFº ROBERTO GARCIA LOSZ" EE "ZITA DE GODOY CAMARGO"	
Santa Gertrudes	EE "MARIA CARMEN CODO JACOMINI" EE "PEDRO RAPHAEL DA ROCHA"	Ensino Regular (2)
<b>TOTAL</b>		<b>71</b>

Fonte: SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA (SÃO PAULO, 2019)

Os dados do Quadro 3 demonstram que o maior número de escolas se concentra nos municípios de Limeira e Rio Claro, 30 e 20 respectivamente.

Em relação ao número dos docentes pertencentes a Diretoria de Ensino de Limeira/SP (DERLIM), montamos os seguintes quadros abaixo a partir dos dados analisados que foram retirados da SEDUC/SP. Utilizamos como referência os dados fornecidos no Protocolo: 499802211293 ao órgão/entidade Secretaria Estadual da Fazenda e Planejamento, UCRH (Unidade Central de Recursos Humanos), respondido no dia 03/09/2022, contendo os dados de referência Julho/2022, pelo qual obtivemos o total de **1270** professores contratados pela L.C.1.093/2009 na Diretoria de Limeira-SP, equivale a 1,44% comparado as demais diretorias (98,56%).

**Quadro 04-** Quadro comparativo do número de professores contratados "O" da D.E de Limeira e Demais Diretorias da SEDUC-SP

REG	DENOMINACAO	CARGO	QT TOTAL	DIRETORIAS	
				LIMEIRA	DEMAIS
O	CONTRATADO L.C. 1.093/2009	PROF ENSINO FUNDAMENTAL/MEDIO	52.537	804	51.733
		PROFESSOR EDUCACAO BASICA-I	37.248	466	36.782
<b>CONTRATADO L.C. 1.093/2009 Total</b>			<b>89.785</b>	<b>1.270</b>	<b>88.515</b>
				1,44%	98,56%

Fonte: UCRH-Folha de Pagamento Referência Julho/2022

**Quadro 05-** Diretoria de Limeira-SP (DERLIM) Quadro do Magistério (QM)

Região	Diretoria de Ensino	Quadro Magistério			
		em sede D.E	em escola	Total Q.M	
Interior	Limeira	47	2325	<b>2372</b>	
Diretoria de Ensino (D.E)	Professor Educação Básica I-				
Limeira	Efetivo	Categoria F	Categoria "O"	Total	
	59	22	<b>466</b>	547	
Diretoria de Ensino (D.E)	Professor Educação Básica II/Ensino Médio				
Limeira	Efetivo	Categoria F	Estável	Categoria "O"	Total
	775	244	1	<b>804</b>	1824

Diretoria de Ensino (D.E)	Professor II			
Limeira	Efetivo	Categoria <b>F</b>	Estável	Total
	-	1	-	1

Fonte: SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA (SÃO PAULO, 2019, 2022)

**Quadro 06** - Totalização dos professores contratados L.C.1093/2009 (temporários) - Diretoria de Limeira/SP.

Região	Diretoria de Ensino	Total Q.M
Interior	Limeira	2372
Categoria "O"		
PROFESSORES ED.BÁSICA I-CLASSE		466
PROFESSORES ED.BÁSICA II-MÉDIO		804
<b>TOTAL CATEGORIA "O"</b>		<b>→ 1.270</b>

Total de docentes D.E Limeira SP = 2372

**Categoria "O" = 1.270**  
**53,5%**

Fonte: São Paulo, 2022

A DERLIM possui 2372 docentes ativos, sendo 1.270, ou (53,5%) dos professores são contratados pela L.C1093/2009 em regime temporário, ou seja, há mais professores contratados categoria "O" em exercício nas escolas estaduais vinculados à Diretoria de Limeira/SP, do que efetivos ou categoria F, que se apresentam em menor número com 1102 ou (46,5%). Sendo assim, é neste cenário que foi desenvolvida a presente investigação.

Nos Quadros 05 e 06 observamos a distribuição dos professores Categoria "O", referindo-se ao fato de que o maior número de professores ativos que fazem parte da Diretoria de Limeira/SP são os professores contratados categoria "O", representando 1.270 professores, com o maior número distribuído no Ensino Fundamental II e Médio, com 804 professores. A Diretoria de Limeira conta com 2.372 docentes, sendo 804 professores temporários categoria "O" PEB II e 466 professores categoria "O" PEB I, totalizando 1.270 docentes contratados Categoria "O" (PEB I e PEB II), isto é, o maior número de professores em exercício na Diretoria de Limeira refere-se a temporários com (53,5%) e a maioria está em exercício na Educação Básica II.

A DERLIM comparada às demais diretorias é apenas uma pequena parte de um todo que representa a Rede Estadual Paulista, ou seja, aproximadamente 1,44%.

Segundo os dados do total de docentes por idade e sexo fornecidos pela SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA (SÃO PAULO, 2019), a Diretoria de Ensino de Limeira possuía 2280 docentes, sendo a maioria do sexo feminino, que se encaixam na faixa etária de

40 a 49 anos, com 1585 mulheres contra 695 homens, sendo os mais velhos alocados na faixa etária entre 50 a 59 anos. Dos anos de 2019 até 2022, a DERLIM teve um aumento de 92 professores contratados, totalizando 2372 professores.

#### 2.4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa, em termos mais precisos, foram escolhidos com base em dois requisitos, descritos na Resolução SE 71/2018, sendo: professores licenciados formados, tidos como Habilitados, e professores bacharéis formados, tidos como Qualificados, segundo a seleção de atribuição de aulas ao profissional docente do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Neste estudo, os sujeitos participantes da pesquisa pertencem às escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino de Limeira.

Para manter a conduta ética e evitar possíveis constrangimentos aos participantes da pesquisa, na apresentação dos dados e conteúdos coletados por meio dos questionários, mantivemos o anonimato dos sujeitos respondentes. Nomearam-se os professores a partir da ordem na realização dos questionários, com a seguinte nomenclatura: professor 1 (P1), professor 2 (P2), e assim sucessivamente, considerando que os professores serão fixos no quadro, ou seja, as respostas do P1 (Professor 1) serão mantidas na mesma ordem, contendo todas as respostas dadas por esse professor, no decorrer da apresentação do questionário. Vejamos o Quadro 07 descreve, de forma detalhada, a caracterização dos (as) vinte participantes selecionados (as) para o estudo.

**Quadro 07** – Caracterização dos Participantes/ professores Categoria “O”

Professores	Formação		Pós-Graduação Tipo	ATIVO	Tempo de Exercício como Categoria “O”
	Graduação (Licenciatura) Qualificado	Graduação Bacharel/Tecnólogo Habilitado			
P1	X		X	X	(2013) 8 anos
P2		X	X	X	(2014) 7 anos
P3	X		X	X	(2009) 12 anos
P4		X	X	X	(2019) 2 anos

P5	X		X	X	(2020) 1 ano
P6		X	X	X	(2014) 7 anos
P7	X		X	X	(2008) 13 anos
P8	X		X	X	(2016) 5 anos
P9	X		X	X	(2015) 6 anos
P10	X		X	X	(2017) 4 anos
P11	X		X	X	(2018) 3 anos
P12	X		X	NÃO	(2010) 11 anos
P13	X		X	X	(2016) 5 anos
P14	X			X	(2008) 13 anos
P15	X		X	X	(2011) 10 anos
P16	X		X	X	(2016) 5 anos
P17	X		X	X	(2009) 12 anos
P18	X		X	X	(2013) 8 anos
P19	X		X	X	(2014) 7 anos
P20	X		X	X	(2013) 8 anos

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Entre os vinte elegidos participantes da pesquisa, quatro (4) são homens e dezesseis (16) são mulheres, na faixa etária de 40 anos ou mais, com nove professores (9), cinco (5) entre 35 e 40 anos, três professores (3) entre 30 e 35 anos, e dois docentes (2), entre 25 e 30 anos. Houve apenas um professor com idade entre 20 e 25 anos. Observamos que os professores mais atuantes na Categoria “O” estão na faixa etária de 40 anos ou mais.

Com experiência docente no nível de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, PEI ou EJA, classificado por Professor PEB II, cujo o tempo de exercício na profissão docente varia entre:

**Quadro 08-** Tempo de exercício na profissão docente

Tempo de exercício docente	Participantes
01 a 05 anos	7 participantes

05 a 10 anos	7 participantes
10 a 15 anos	6 participantes
15 a 20 anos	Nenhum

Fonte: elaborado pela autora (2022)

A justificativa de não haver nenhum participante de pesquisa com experiência entre 15 a 20 anos, devido a lei ser recente do ano de 2009, Lei Complementar 1.093/2009, promulgada pelo ex-governador Serra, criando-se a categoria “O”, em execução há treze anos, cujos contratos passaram a ser firmados por tempo determinado, com possibilidade de prorrogação do prazo máximo da contratação por três anos. Antes disso, os professores temporários vinham sendo contratados pela Lei 500/1974, como substitutos de docentes efetivos. Em 2007, quando ocorreu a chamada estabilidade dos professores e se tornaram Categoria “F”, em 10/10/2007, conferiu-se estabilidade aos que tinham sido admitidos até a data da publicação da Lei Complementar, nos termos da Lei nº. 500/74.

Dentre os participantes da pesquisa, catorze disseram que não trabalham em mais de uma escola (sete estão na PEI (Programa de Ensino Integral) e sete estão em apenas uma escola regular), e seis disseram que trabalham em mais de uma escola, chegando a atuar em até três instituições. Nenhum professor desempenha/desempenhou cargo/função como professor concursado em outra rede de ensino.

A justificativa é que, catorze professores trabalham, com exclusividade, em uma escola, sendo que sete deles estão atuando no exclusivo exercício em tempo integral no Programa de Ensino Integral (PEI), a partir dos primeiros editais de processo de seleção e credenciamento liberado para a Categoria “O”, pela SEDUC/SP no final do ano de 2020.

## 2.5 Análise de Conteúdo

Nesta tese, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2009) para o tratamento dos dados que envolve três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A partir da pré-análise, ocorrem a escolha dos documentos e a preparação do material para a análise; seguidas da etapa da exploração desse material, que envolve a escolha de categorias, a enumeração e a classificação; a terceira e última etapa é a do tratamento e interpretação dos dados. Neste trabalho, o planejado foi: envolver e criar categorias e dispor as evidências dentro dessas categorias por semelhanças entre as respostas. De antemão, tratamos

da análise dos dados distribuídos em quatro categorias/eixos, sendo as que mais se destacaram nas respostas dos (as) professores (as) apresentados na *seção 2.3 Levantamento bibliográfico, panorama das pesquisas sobre a temática – revisão da literatura.*

Outro aspecto importante, focado por Bogdan e Biklen (1994) refere-se a que, em um sentido bastante amplo, a pesquisa qualitativa é aquela que resulta em dados descritivos, sejam discursos dos sujeitos investigados através de entrevistas ou dados coletados em formulários com questões abertas ou fechadas; dados que, posteriormente, passam por um tratamento analítico. Utilizamos questionários, com questões abertas e fechadas.

Para Bardin (2011, p. 126), com os dados transcritos após os questionários, inicia-se a leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”.

As análises dos dados apresentados nos questionários de perguntas abertas e fechadas foram feitas por meio da tabulação dos dados trazidos nas questões abertas; após a leitura flutuante das respostas, houve o início do processo. A análise de conteúdo foi construída a partir das etapas recomendadas por Bardin (2011).

Após a finalização do questionário, podem-se destacar alguns aspectos importantes que contribuíram para a continuidade e o desenvolvimento da tese:

- a) Prontamente os professores colocaram-se à disposição para participar do trabalho, visto terem entendido a necessidade de discutir aspectos da profissão docente.
- b) A relação de proximidade entre o pesquisador e os professores participantes da pesquisa facilitou a realização da aplicação dos questionários, mesmo de forma remota.

Após as análises e interpretações das respostas que mais se destacaram e se reproduziram por meio das escritas dos participantes da pesquisa, buscamos construir as categorias à medida que os dados foram sendo agrupados, discutidos e tratados.

Em seguida, procedemos à escolha de índices ou *categorias/eixos*, que surgiram das questões norteadoras, e a organização destes em indicadores ou temas. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto, em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 100).

Tendo isso em consideração, o tema *Identidade docente* foi constituído por ser o eixo norteador da pesquisa e, além desse item fundante da investigação, foram identificadas, na

aplicação dos questionários, outras quatro dimensões ou categorias, que, segundo Bardin (2011), são classes que juntam determinados elementos com características comuns, a saber: (1) Profissão Professor; (2) Desvalorização profissional; (3) Falta de Reconhecimento; (4) Instabilidade/Incertezas. Os indicadores que se seguem baseiam-se nas percepções que relacionam com a identidade profissional dos docentes e, no momento da leitura dos itens respondidos no questionário de cada professor, possibilitaram a compreensão dos significados implícitos nas escritas dos professores, trazendo dimensões ou categorias que abarcavam elementos comuns nos depoimentos, como *desvalorização e instabilidade*, que foram selecionados também a partir dos objetivos da pesquisa e serviram no tratamento da análise dos dados distribuídos nas quatro categorias/eixos.

Constituímos como linhas de análise, trazendo as categorias conforme proposto por Bardin (1979), e consideramos que essas categorias são interligadas, se relacionam e interferem diretamente na construção ou desconstrução da identidade profissional dos docentes categoria “O”. Convém explicitarmos que, na análise de cada resposta, ainda que cientes de que não há neutralidade, nossa finalidade foi procurar a imparcialidade.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam a respeito do processo de envolvimento do pesquisador em uma investigação como um duelo de dois sentidos:

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro lado, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas atividades, sem objetivo de obter prestígio. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 44).

Em termos gerais, a investigação aqui desenvolvida se faz necessária por apresentar uma contribuição à reflexão sobre as questões relacionadas especificamente no conceito identidade docente, em que pese a questão salarial e demais direitos trabalhistas, no sentido de fortalecer a valorização profissional e reconhecer a identidade dos professores Categoria “O”.

Assim, para a próxima seção consideramos relevante retomar o objeto de estudo e compreender o conceito de profissão a partir da perspectiva da Sociologia das Profissões, para analisar o que ocorre com o trabalhador na Educação, e direcionar a inclusão do objeto de estudo, a construção da identidade docente.

### 3 IDENTIDADE PROFISSIONAL

O termo *profissão* é originário da palavra latina *profesione* e remete ao ato ou efeito de professar. Dubar (2005) destaca o surgimento e a evolução das profissões e faz referência ao século XI, mostrando a situação de um cenário em que o mundo do trabalho conciliava as artes liberais e mecânicas, reunindo, em uma mesma corporação, artesãos e trabalhadores intelectuais. Ser um profissional implicaria assumir um compromisso em relação a uma comunidade ligada por uma atividade produtiva. O conceito de profissão, enquanto atividade que prevê maiores exigências de formação, é definido somente a partir da primeira metade do século XX.

As profissões têm suas origens em um processo histórico relacionado às formas de organização do trabalho e às necessidades sociais, sendo temática discutida na Sociologia e, aos poucos, numa subdivisão: a Sociologia das Profissões. Com o aumento das profissões, foram se especializando e manifestando identidades cada vez mais descritas, o conceito de profissão foi gradualmente recebendo formato (CUNHA, 2006). Assim, ao pensarmos a história das profissões, observamos que muitas começaram como ocupação ou ofício, para só depois serem profissionalizadas.

Para Cunha (2006, p. 145), por exemplo, “a Sociologia das Profissões é um campo complexo e tem produzido várias teorias que tentam explicar o desenvolvimento das mesmas e seu papel na sociedade”. O termo *Sociologia das Profissões* compreende, em seu bojo, as ideias de emprego (em inglês: *job*), das profissões liberais (em inglês: *profession*) e de ofício (em francês: *métier*). Na Sociologia das Profissões existem, principalmente, duas vertentes de pensamento: a funcionalista e a interacionista. Primeiramente, trazemos o conceito do modelo funcionalista:

[...] o modelo de profissionalização funcionalista está baseado no modelo liberal de desenvolvimento das profissões dos Estados Unidos e da Inglaterra, onde a intervenção do Estado é mínima e as profissões são consideradas fundamentais para a modernização da sociedade (PEREIRA; CUNHA, 2007, p. 47).

Rodrigues (2002) explica que a abordagem funcionalista é vista como um processo de manutenção e reprodução da estrutura da sociedade e privilegia a estrutura social do profissionalismo: as profissões constituem comunidades cujos membros partilham uma mesma identidade, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida; o profissional é aquele

que não somente desempenha uma função específica, mas que, às vezes, pertence a uma comunidade que detém autoridade ou direito exclusivo do desempenho de tal função ou ocupação.

Já alguns autores seguem a linha da vertente interacionista, como Freidson (1998) e Abbott (1998), os quais defendem que, para compreender uma profissão, é preciso entender sua contribuição para a sociedade.

Freidson (1996) ressalta que a *profissão* exige um conhecimento intelectual maior e mais aprofundado do que o ofício, já que esse está calcado na prática. Destarte, as profissões começam a se classificar, pois diferenciando-se pelos conhecimentos que lhes são peculiares e sofrendo as influências advindas no mundo do trabalho, transformam-se na sua dinâmica e forma, na sociedade.

Para Rodrigues (2002, p.45), o interacionismo tem, portanto, sobre o funcionalismo a vantagem de estender o estudo da profissão ao contexto de seu surgimento e às consequências de sua condução como parte dos muitos processos integrados da vida social. O conhecimento é a variável central.

Freidson (1998, p. 51) defende que a profissão se refere a um “amplo estágio de ocupações prestigiosas e muito variadas, cujos membros tiveram uma educação superior e são identificados pelos saberes específicos acessíveis a seu grupo de educação”.

Abbott (1988, p. 8) define as profissões como “grupos ocupacionais exclusivos que aplicam conhecimentos mais ou menos abstratos a casos particulares, com o objetivo de resolver problemas para uma clientela”. Observam os autores Freidson (1998) e Abbott (1998) que a valorização da relação entre a profissão e o conhecimento provém de um processo de formação. Esse conhecimento – sua posse e sua aplicação – é o elemento mais característico de um determinado profissional.

Nesse sentido, os interacionistas analisam a evolução das profissões, apontando que o que caracteriza uma profissão é a sua heterogeneidade, pois os indivíduos compartilham identidades, valores e interesses. Para se alcançar o estatuto de profissão, são necessários elevados níveis de conhecimento e dedicação, sendo que as instituições profissionais respondem às demandas sociais, já que ocupam uma posição intermediária entre necessidades individuais e sociais (RODRIGUES, 2002, p. 45).

Esse sentido é reforçado pela observação de que as profissões – na sociedade – são indicadores mais ou menos seguros de uma identidade relativamente bem delineada dos

indivíduos que aderem a elas. Na perspectiva interacionista, as pessoas surgem como sujeitos do processo de socialização, desenvolvendo sua personalidade e apropriando-se dos costumes e valores sociais (RODRIGUES, 2002).

Certamente, as mudanças no mundo do trabalho, tanto no que diz respeito ao processo, como às relações que se estabelecem entre os envolvidos, são determinantes para as profissões, que acabam modificando sua forma e dinâmica na sociedade.

Contreras (2002) defende o termo *profissão* como uma demanda de posição e reconhecimento social; é uma ocupação que realiza uma função crucial, e parte do estudo da docência como profissão, ou como uma ocupação que deve cumprir uma série de requisitos de formação, organização e exercício profissional.

Enguita (2002, p. 29) realiza uma análise do Estado, do mercado e da profissão docente, ressaltando a questão do poder que o controle do conhecimento escasso confere ao profissional e, nesse sentido, o distingue para a necessidade de que as profissões mantenham “a independência de critério a respeito dos interesses próprios e dos outros e a possibilidade de proporcionar assessoramento para o seu público”. Afirma, ainda, que qualquer sistema dinâmico, na sociedade, ao buscar a cooperação e o intercâmbio em grande escala, utiliza o mencionado poder para alcançá-los, exercendo-o mediante o controle da propriedade, da autoridade e do conhecimento.

No que diz respeito à profissão docente, os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2010, p. 1), referem-se “aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional”. Destacam, ainda, duas vertentes de estudos: uma acerca da profissionalização docente como processo de formação profissional do professor, e outra sobre o processo histórico de construção da docência, identificando as transformações sofridas pelos/as docentes.

Dessa forma, a partir dos estudos da Sociologia das Profissões, o conceito *profissões* leva ao nosso objeto de estudo, os professores, para abordarmos a profissionalização docente.

Ter em vista a busca pela profissionalização do ensino remete a considerações sobre o que se pretende com esse processo, porquanto a denominação *profissional* não se constitui um termo neutro, mas pode conter diferentes significados, dependendo do interesse com que e por quem é utilizado.

Contreras (2002) diz que é importante avaliar o termo *profissão* que envolve à docência, porque é um fator intrínseco à análise sobre a profissionalização docente, que, por esse motivo,

não pode ser descontextualizada. Enquanto Tardiff (2013, p. 556) explica a evolução do ensino em três períodos históricos: “a idade da vocação, que predomina do século XVI ao XVIII; a idade do ofício, que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão, que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX”.

Fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão, em sua integralidade, significa oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual e dispor, como explana Tardiff (2013, p. 560): “(1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; (2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado; (3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino”.

Tardiff (2013) procurou mostrar que essa evolução não é nem um pouco linear, mas que conjuga, ainda neste começo do século XXI, formas antigas, como a vocação e o ofício, a essa forma recente que chamamos de profissionalização. Ou seja, “essas formas mais antigas, ressaltando, longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício, continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho” (TARDIFF, 2013, p. 567).

Tardiff (2013, p. 555) descreve que, desde os anos de 1980,

[...] a profissionalização domina o discurso reformista internacional sobre a educação, vista de uma perspectiva internacional, a evolução do ensino nada tem de linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos. Além disso, o ensino tem uma evolução desigual de acordo com os países, ou até mesmo de acordo com as regiões num mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte, e formas antigas convivem com formas contemporâneas, o que gera diversas tensões. Observa-se, num grande número de países, obstáculos à profissionalização: escolas públicas em dificuldade, concorrência, mercantilização da educação, entre outros. Como, então, conceber uma verdadeira profissionalização?

A profissionalização da docência, de acordo com Tardiff (2013), origina-se de um ideal tipicamente americano, com papel ideológico, uma espécie de mito estadunidense que se exporta para todo o planeta há trinta anos. Mas, na América Latina e no Brasil, não deveríamos começar a desconfiar desse mito e a criticá-lo? O autor complementa:

Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas,

salário segundo o mérito, insegurança, incertezas no emprego e no estatuto (TARDIFF, 2013, p. 568-569).

Essas referências parecem centrais, na América Latina, pois a maioria do corpo docente das sociedades latino-americanas trabalha em condições que continuam muito semelhantes àquelas que vigoravam na idade do ofício, ou mesmo na da vocação, conforme assinala Tardiff (2013, p. 567-568): “Pode-se mesmo questionar se a idade do ofício foi realmente realizada na América Latina e no Brasil”. A idade do ofício para Tardiff (2012, p.216-217) constituiu um *ofício feito de saberes*, saberes próprios do ensino, no qual os professores encontram-se imersos na construção profissional. Tardiff (2002) esclarece que são *saberes* constituídos no trabalho cotidiano dos docentes e no conhecimento do seu meio. São concebidos da experiência e por ela validados e revalidados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, rotinas e de habilidades de saber-fazer e saber-ser professor.

A profissionalização parece combinar, hoje, com uma proletarização de uma parte dos professores, o que leva a pensar a precarização extrema em que está inserido o professor Categoria “O”. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significativa entre a maioria dos professores do país.

Tardiff (2013) reitera que a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida, e os professores estão enfrentando, agora, a deterioração de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se, assim, a certas características da idade da vocação. Assim, “não é de se estranhar que a profissão de docente experimente, por toda parte, graves problemas de atração e de retenção” (TARDIFF, 2013, p. 562). É justificável, pois são características das relações humanas: quanto maior a complexidade e complicação, maior a necessidade de profissionalização, sendo que um dos maiores problemas da educação é considerar a educação uma atividade simples, sendo que é complexa. A *profissionalidade* docente é analisada como complexa, pois envolve o sujeito e a profissão, o Estado e a comunidade, questões políticas e investimentos obscuros na formação do professor.

Profissionalismo é uma questão de agir dentro da incerteza e aprender com as consequências. É uma questão de “lutar para saber como agir moralmente em um contexto educacional incerto e continuamente em mudança” (GRIMMETT; NEUFELD, 1994, p.229 *apud* BALL 2005).

Em suma, o professor, como expressão de sua *profissionalidade*, precisa compreender sua inserção no contexto sociopolítico, significando uma necessidade de análise sobre a abrangência e o valor da prática docente, no contexto educativo, político e social. Daí a necessidade de entrarmos no debate sobre a formação da identidade docente, para assim percorrermos a trajetória dos professores amparados pela Lei Complementar nº. 1.093/2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de atividade docente, na rede de ensino público estadual paulista, de que trata o inciso X, do artigo 115, da Constituição Estadual.

### 3.1 Formação da identidade docente

A questão da formação da *identidade* é vista como um tema complexo com diferentes concepções e de grande relevância, estudado por diversas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. A identidade permeia, basicamente, todas as situações vivenciadas pelo indivíduo no cotidiano e na compreensão das relações sociais. Neste estudo apoiamo-nos na Sociologia, para pensar a identidade como algo a ser construído de fora para dentro.

Nesta seção, apoiamos nos estudos de Stuart Hall e Woodward (2014), Silva (2000) e Ciampa (1999) e (2002) para discutir os conceitos de *identidade* e *diferença*; Silva, E.P. (2016), Antunes (2000) e Oliveira, D. (2015) e (2021) para discutir a precarização do trabalho docente, e debater sobre os questionamentos que se fizeram pertinentes no decorrer desta pesquisa.

*Identidade* e *diferença* são criações sociais e culturais e também podem ser construídas ou produzidas por meio de resultados de atos de criação linguística, relações sociais e culturais. Stuart Hall e Woodward (2014) explica que *identidade* é afirmar o que somos e o que não somos. Ao constituir a identidade, cria-se a união afetiva e certa estabilidade. Contudo, a identidade não se faz no indivíduo e, sim, no campo da diferenciação, sendo que a identidade e a diferença são relação social, relação de poder, e também estão sendo associadas a sistemas de representação.

Já no campo da Psicologia Social, conforme Ciampa (1999, p.60), a primeira questão abordada para conceituar *identidade* se dá por uma pergunta: *quem é você?* Ao fazer essa pergunta, estamos pesquisando nossa identidade e, quando respondemos, nossa identidade se mostra como a descrição de um personagem que surge num discurso. Compete perguntar: quem é você nesse discurso, o autor que cria o personagem ou é o próprio personagem? Somos os

personagens de uma história que criamos, fazendo-nos autores e personagens dessa história, ao mesmo tempo. Então, “a resposta para a pergunta ‘quem sou eu?’ é uma representação da identidade, torna-se necessário partir da representação, como um produto, para analisar o próprio processo de produção” (CIAMPA, 1999, p.65).

Ciampa (1999) discute outro fator de concepção de identidade, como a estabilidade, superação dialética, encarada pelo movimento, desenvolvimento, metamorfose e, “é sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1999, p. 74). Segundo Ciampa (1999, p. 68) “a identidade se expressa com o movimento social”.

Compreender, *a priori*, que a mulher é reconhecida como um ser histórico e social, e que o professor (a) é um sujeito histórico e social, torna mais simples entender a questão da identidade que se estabelece.

Stuart Hall e Woodward (2014) contextualiza a produção social da identidade e da diferença, que se dá no processo de produção discursiva e social. Para o autor, a questão da diferença e da identidade não estão, de modo simples, tomadas como naturais, mas são construções culturais e sociais e, como tal, devem ser – mais do que celebradas – questionadas e problematizadas.

Stuart Hall e Woodward (2014, p. 74-75) esclarecem que *identidade* e *diferença* são conceitos que estão relacionados em uma estreita dependência, sendo que as afirmações sobre *diferença* só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre *identidade*, e as afirmações sobre *diferença* também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. A forma afirmativa como se expressa a identidade tende a esconder essa relação, em um “mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido”. O autor em tela elucida que a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – nem da natureza, nem da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada ou permanente. Também não há uma homogeneidade da identidade. Desse modo, ela não é definitiva, acabada, idêntica nem transcendental.

É possível afirmar, segundo Stuart Hall e Woodward (2014), que a identidade é uma produção, um efeito, um processo de construção, um elemento relacional e uma *performance*, com o aspecto inacabado que tem e, portanto, está ligada a estruturas discursivas e narrativas, bem como a sistemas de representação e de poder.

Em geral, considera-se a diferença como um produto derivado da identidade, sendo que para Silva (2000, p. 75-76) “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação e de representação nos quais adquirem sentidos”. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos, estruturas discursivas e narrativas que a compõem. Sendo assim, o autor argumenta que a identidade e a diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística, significando dizer que são criadas por meio de atos de linguagem, ou seja, a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas no mundo cultural e social. “A identidade e a diferença são criações sociais e culturais, sendo assim, as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p. 76).

Para Silva (2000), a disputa entre a identidade e a enunciação da diferença traduz o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o ingresso aos bens sociais, no entanto a identidade e a diferença estão em estreita conexão com a relação de poder, ou seja:

[...] a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir... afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e eles’ (SILVA, 2000, p. 82).

Silva (2000) explica, igualmente, que ao analisar as identidades tidas como nacionais, ou seja, as de gênero, as de sexo, raça, entre outras:

[...] no caso das identidades nacionais, é extremamente comum, por exemplo, o apelo a mitos fundadores, é necessário criar laços imaginários que permitam ligar as pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados. Sem nenhum ‘sentimento’ de terem qualquer coisa em comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados mitos fundadores. Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura ‘providencial’, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos assim narrados são verdadeiros ou não: o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia (SILVA, 2000, p. 85).

Silva (2000) contextualiza que a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído, sendo que é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. O autor

discute duas questões relevantes: é possível sermos socialmente excluídos? E não sermos simbolicamente marcados como diferentes?

Essas questões podem ser remetidas ao objeto deste estudo, os professores (as) Categoria “O”, no que tange à política da identidade, pois toda a prática social é simbolicamente marcada. Stuart Hall e Woodward (2014) explicam que a política de identidade se aplica em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo, seja tido como “grupo dos explorados e oprimidos”, sendo assim, essa identidade torna-se, um fator importante de mobilização política, pois desperta a análise de sua opressão.

A princípio, as identidades são questionadas e a diferença é produzida por meio de sistemas simbólicos, sendo que a diferença é marcada em relação à identidade, por meio dos sistemas simbólicos ou por meio de formas de exclusão social. A identidade está ligada à diferença, nas relações sociais, e a simbólica e a social são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios: “aplicam um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles, eu/outro” (STUART HALL; WOODWARD, 2014, p. 40).

Segundo Durkheim (1996), é por meio dos sistemas classificatórios que o significado é produzido, visto que os sistemas de classificação estabelecem ordem na vida social. Os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas. Isto é, para produzir posições que podem ser assumidas, enfatizando as dimensões sociais e simbólicas da identidade.

Em virtude do conceito de identidade, Stuart Hall e Woodward (2014) esclarece algumas dimensões que fazem a construção da identidade, ilustrada a seguir (Figura 01).

**Figura 01 - Dimensões de identidade.**



Fonte: elaborada pela autora com base em Stuart Hall e Woodward (2014, p. 11-15).

A produção da identidade constitui-se no ser, no estar e no fazer do indivíduo, valores, atitudes, ações que moldam o comportamento para uma concretização da identidade.

Observamos que os estudos de Stuart Hall e Woodward (2014) trazem algumas questões que são postas como destaque para o leitor refletir: a do outro que se apresenta como diferente; a da identidade como questão social, um problema social. A identidade é marcada pela diferença, seja:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. E o problema é que esse outro, numa sociedade em que a identidade se torna, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (Stuart Hall; Woodward, 2014, p. 97).

Stuart Hall e Woodward (2014) afirma que a formação da identidade ocorre, também, por meio de mudanças sociais na arena de conflito social, tais como as baseadas no gênero, na raça, na etnia ou na sexualidade.

Contudo, a partir dos estudos de Silva E.P. (2016), relembramos que a situação atual, no cenário mundial, é marcada pelas precarizações social e do trabalho, apontando para as onipresentes desigualdades e instabilidade nas formas de contratação.

A profissão docente sofre grande impacto da mídia, através dos canais de comunicações brasileiros, em programas humorísticos<sup>11</sup>, redes sociais.

De acordo com Costa, Fernandes Neto e Souza (2009), ocorre uma verdadeira e intensa campanha contra a educação pública brasileira. Jornalistas e economistas, por exemplo, apontam dados trazidos de outros países, como EUA, comparando a educação de lá com a nossa realidade daqui. Segundo a perspectiva dos autores:

O resumo da ópera está no fato de que há um coral afinado contra a Escola Pública e contra o professor. A maioria das críticas cai num reducionismo e simplismo espantoso sobre a crise estrutural da Educação Nacional, culpabilizando única e exclusivamente o professor (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 38)

Silva E.P. (2016, p. 30) explica que os professores da Educação Básica se sentem “assistentes sociais, psicólogos, pais, gestores, ‘bombril’ ou ‘árvores para todas as estações’, mas não professores. O autor ainda esclarece que o trabalho, assim como a política, são atividades essenciais nosso modo de agir no mundo e são a base da constituição da identidade.

Consideramos, assim, relevante buscar compreender o que ocorre com o trabalho docente ou, ainda, compreender se o que caracteriza o trabalho docente não carece da conjunção entre *pauperização*, *precarização* desse trabalho. Sabemos que esses conceitos não são estanques, de modo que é melhor explicá-los a seguir.

Fernandes (2010, p. 138) explica que o professor tende a trabalhar de modo mecânico, tornando-se um cumpridor de tarefas, um reprodutor daquilo que o currículo exige, um aplicador de conteúdos, dentre outras coisas, sem tempo para ler, estudar, pesquisar, transformando-se em um proletário, no sentido de ter perdido sua autonomia e de colaborar na produção do aluno para que este se torne um trabalhador, especializado em executar tarefas, em obedecer e, assim, não questionar a realidade.

---

<sup>11</sup> No antigo programa Casseta & Planeta Urgente, transmitido pela Central Globo de Comunicação, em 5 de julho de 2007, Rio de Janeiro, foi ao ar um quadro especial que apresentava a nova professora do *High School Musical*, com a atriz Paola Oliveira como a personagem Pamela Cristine (a professora), a personagem aparecia em um cenário de sala de aula com as vestimentas inapropriada e utilizava falas de sedução e sensualidade com os estudantes, e foi apresentada aos alunos como a linda professora.

A pauperização, segundo Fernandes (2010), liga-se à lógica intrínseca do capital que, para expandir-se, concentra a riqueza, produzindo a diminuição dos rendimentos daqueles que trabalham, ou seja, o seu empobrecimento.

Frigotto e Ciavatta (2006), por sua vez, sustentam que, com a mundialização do capital, a condição do trabalho torna-se ainda mais pauperizada, passando a necessitar de novas noções no plano simbólico e ideológico, para poder reproduzir-se. Nesse sentido, pode-se perceber que a pauperização do trabalhador, de modo geral, traz consequências ao seu trabalho, que terá de ensinar alunos, cada vez mais, sem a devida assistência (econômica e afetiva) dos responsáveis. E a *precarização* indica o movimento constante de tornar precário o trabalho de quem trabalha.

A precarização do trabalho amplia-se cada vez mais, Antunes (2014, p.05), explica que a precarização do trabalho, atingiu o cenário brasileiro a partir da década de 1990, com a disseminação do neoliberalismo, expandiu-se o processo de reestruturação produtiva mediante adoção de novos padrões organizacionais e tecnológicos e de novas formas de organização do trabalho e da iniciação dos métodos participativos, em decorrência das determinações das empresas transnacionais que transformaram as suas subsidiárias no Brasil a adotarem técnicas inspiradas no modelo de acumulação flexível, que é marcado por uma profunda divisão em segmentos do mercado de trabalho. Como resultado, a trajetória do mercado de trabalho, é marcada pela insegurança, instabilidade, salários baixos e precariedade que afeta os trabalhadores inseridos no mercado formal, sobretudo os terceirizados, que sofrem com a ausência de mecanismos de proteção social associada à desestruturação/reconstrução de identidades geradas em torno do trabalho, configura, em sua complexidade, questão social premente (GOMEZ & THEDIM-COSTA, 1999, p.16 *apud* ANTUNES 2014, p.05).

Standing (2014, p.103) *apud* Antunes (2014, p.05) definiu como “[...] "precariado" a classe trabalhadora que convive com incerteza e insegurança crônicas, associadas à informalização, ao regime de tempo parcial, ao falso auto emprego. Essa classe deparasse a riscos e vulnerabilidades elevados devido à sua trajetória desprotegida em caráter legal e social”. A forma de precarização transforma o trabalhador em objetos descartáveis e substituíveis de modo que a degradação das formas de emprego está em vias de ultrapassar o paradigma do emprego estável.

Parece-nos, por conseguinte, que a precarização, pauperização caminham juntas, inter-relacionam-se e, em alguns momentos, diferenciam-se e se aproximam. (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009).

Contudo, a constituição da identidade do professor, com relação ao trabalho, segundo Silva E.P (2016) oculta e produz casos de adoecimentos preocupantes, devido a:

Processos não eclodidos de adoecimentos nos remetem à manipulação da subjetividade, às subjetividades forjadas e refratadas de si mesmas. Sobreadaptadas à sociabilidade produtiva e à competitividade mórbida. [...] o cotidiano dos docentes e gestores produz a sensação de “faz, faz”, mas “não se dá conta, não se dá conta”, trabalha mais do que se suporta (SILVA, E.P, 2016, p.30).

A formação da identidade docente faz parte do eixo norteador que contribui, de forma relevante e fundamental, para o exercício da profissão docente, ressaltando a Graduação e os cursos de formação docente como base para a composição da identidade profissional.

De acordo com Freire (2003, p.11):

[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Nesta passagem, Freire acrescenta [...] o conhecimento não seria somente processo, mas processo social, processo que diz respeito à sociedade. Esse processo não apenas envolveria ação, mas a exigiria. Tal ação é aqui especificada: seria a ação modificadora dos humanos sobre a realidade (mundo). Portanto, o conhecimento seria um processo social que exigiria a ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade.

Podemos considerar que a profissão docente é analisada como uma prática social que molda a identidade profissional, que, por sua vez, se dá por meio das formações, mudanças, conflitos e incertezas, todas características predominantes que constituem uma identidade. Entretanto, a prática docente, segundo Nóvoa (2009), exige reflexão sobre os saberes da prática e os saberes teóricos, constantemente discutidos. Sendo assim, o autor em tela define profissão docente com a ação de planejar e de não improvisar, mas constantemente estar preparado para lidar com o imprevisto, que faz parte da profissão docente, ou seja, não existe dar a mesma aula, isso é absolutamente impossível.

A partir de estudos de Ball (2005, p. 541) a formação da identidade profissional dos professores na prática sofreu profunda mudança no regime do “pós-Estado de Bem-Estar” na Europa, o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro. Entender o profissionalismo é de fato erradicado, sem possibilidades de reflexão e diálogo. Essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias ou métodos de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação – “uma consciência incitada e mobilizada pela premonição de inadequabilidade”. (BAUMAN, 1991, p.09).

A docência como profissão torna-se possível em períodos históricos e em determinados contextos, como resultado das cobranças instituídas pela sociedade que, no decorrer do tempo, adquirem legalidade. De tal modo, a profissão docente precisa de transformação, obtendo características do mundo contemporâneo, para atender uma sociedade atual. Esse fator define a profissão docente como prática social e molda a identidade dos professores.

A profissão passou por entraves históricos, desde a Companhia de Jesus, na tradição de a função docente ser desempenhada pelos religiosos (sob o controle da Igreja, tendo como referência a *ratio studiorum*)<sup>12</sup>, até a estatização do ensino, na segunda metade do século XVIII, quando o professor passou a ser laico (ou sob o controle do Estado) e não mais religioso, incorporando-se a uma categoria profissional. Para Cunha (2008), ainda prevalece, na sociedade moderna, a visão do professor em nível de missão.

Libâneo (2001, p.63), conceitua profissão como um ato do professor, “ato de confiança em si mesmo e no desenvolvimento de um trabalho com, para e pelo outro”. Cunha (2010, p.20) define a docência como uma atividade complexa e que exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos.

Tardiff (2013, p. 42), por sua vez, defende a docência como um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos que possuem uma formação especializada e que realizam suas funções dentro de um quadro institucional de ensino.

Reconhece-se, ainda, a profissionalização como um movimento político que visa a aumentar a eficácia da escola e dos professores, “desde os anos de 1980, não se pode isolar a profissionalização das outras grandes políticas e reformas educacionais que foram iniciadas na maioria das sociedades ocidentais” (TARDIFF, 2013, p. 562-563).

Ao longo do século XX, ocorreu o crescimento de grupos de especialistas, os quais chamamos de profissionais e que, em todas as áreas (Saúde, Educação, Serviços Sociais, Justiça, Indústria, Bancos etc.), estão cada vez mais envolvidos na gestão das instituições, práticas e problemas humanos e sociais. Esses grupos profissionais criam e controlam o

---

<sup>12</sup>*Ratio Studiorum* em Português: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, é uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. A Ratio (pronuncia-se rácio, palavra feminina latina da terceira declinação) surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse em matéria filosófica de Aristóteles, e teológica de Santo Tomás de Aquino. (DICIONÁRIO SANSAGENT, 2022).

conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico. Sua existência é, em grande parte, devida ao desenvolvimento das universidades modernas que, a partir do século XIX, têm cada vez mais a missão de formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica. “A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universalização, inclusive para o ensino” (TARDIFF, 2013, p. 557).

Os professores são tidos como especialistas da Pedagogia e da aprendizagem, que fundamentam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos, sendo que, “a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIFF, 2013, p. 561).

O termo *profissionalização* parte de um discurso teórico, que visa à busca de um maior profissionalismo, em um momento de crise dentro da Educação.

Segundo essa teoria, os professores, como trabalhadores intelectuais do setor de serviços, estão passando por um processo de (des) profissionalização que subtrai sua autonomia, na medida em que diminui a qualificação desses profissionais, e a sua participação nas funções conceituais do trabalho são reduzidas. A racionalização, que divide o trabalho e diminui a autonomia, pode provocar desqualificação e resistência por parte dos envolvidos, sendo que nas escolas ficam fortalecidas tarefas de supervisão e controle, bem como é incentivada a execução de currículos pré-determinados (COSTA, 2009).

Em síntese, a autonomia é necessária como quesito de qualidade profissional, tanto em termos de reivindicação trabalhista, como de exigência educativa. Trata-se da autonomia, no sentido de construção, exercício, aquela que requer ao professor compreender a si mesmo, bem como entender os seus critérios profissionais e os de outros profissionais que possam estar envolvidos no processo de ensino.

Freire (2000) parte do entendimento de que a autoridade democrática do professor possui uma qualidade essencial, que é a segurança em si mesma. A autoridade democrática valoriza a participação dos alunos, a construção de um clima real, sem buscar a estagnação e o silêncio passivo. Relaciona-se à postura dialógica do professor e do aluno; é aberta, curiosa e indagadora. Para o autor, a autoridade é segura de si, porque é exercida com sabedoria, fundamentada na competência profissional. O exercício da autoridade busca, constantemente,

fazer com que a liberdade construa a autonomia, na medida em que se fundamenta na responsabilidade assumida.

Assim, a autonomia é entendida como um vir a ser, algo que não ocorre com data marcada, mas que é necessário ser conquistado. Em suma, a busca da autonomia necessita ser entendida na perspectiva do diálogo e da compreensão e, especialmente, no exercício do ensino. Sendo assim, o professor assume compromisso com práticas que desenvolve, com a propriedade das suas ações, na perspectiva de um verdadeiro compromisso profissional, tendo em vista o desenvolvimento profissional.

Para Contreras (2002), a exemplo da proletarização dos trabalhadores industriais houve, também, a proletarização dos profissionais *docentes*, ocorrida no campo ideológico, sendo que essa é a mais complexa forma de proletarização, em que há a perda do sentido ideológico e moral do trabalho e, assim, pode-se situar os profissionais não apenas como vítimas, mas como sustentáculos para o processo de racionalização e para as políticas de legitimação do Estado, uma vez que eles podem acreditar que os novos objetivos são os realmente válidos para sua função. Faz-se necessário explorar outros conceitos a partir das “profissões”.

Sacristán (1995) expressa que as profissões se diferenciam pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática consoante com as determinações do ofício. Assim, os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão, ao que se chama de *profissionalidade*.

Para Libâneo (2001), a profissionalidade é definida como conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora. Tais requisitos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício profissional.

Contreras (2002, p. 74) define profissionalidade docente como aquilo que não é somente descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também exprimir valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão. Refere-se, portanto, às “qualidades da prática profissional dos professores, em função do que requer o trabalho educativo”.

O que significa ser um profissional docente? Apoiados nos estudos de Nóvoa (2009), entendemos que, para refletir sobre a profissão docente é necessário estar institucionalizado, profissionalmente, na escola. Aqui, significando que a institucionalização imprime uma marca nos professores: ou se comportam de acordo com as regras, “o jeito” que a instituição adota, é

assim que as coisas são, ou não há opção. A característica da profissão docente é se comportar como “o jeito escolar” de fazer as coisas. A institucionalização faz que o profissional docente se aproprie desse modo de agir da instituição, sendo assim, permite ao professor a profissionalidade e, por outro lado, essa ligação com a instituição cria o vínculo, favorecendo um *habitus* de prática. (NÓVOA, 2009, p.117).

Outro aspecto importante, e que interfere diretamente na profissão docente, é a ideia que todo mundo se intitula como educador, o que formata a imagem de *semiprofissão*, significando que é uma profissão disputada com outras pessoas, no caso da profissão docente. Todo mundo, na sociedade, sabe educar, essa é a ideia base, “o que você faz eu sei fazer” “por que você está ensinando isso para o meu filho e não isso? ”; essas são atitudes desse lugar, a Educação, ou seja, todo mundo opina nessa profissão (NÓVOA, 2009).

Para sair desse lugar e alcançar a legítima profissionalização docente, no plano individual e coletivo, o (a) professor (a) precisa buscar a possibilidade de desenvolver-se, no sentido de criar condições que definam os ritmos e os percursos da sua carreira. Assim, juntos, os professores podem projetar o futuro da profissão. O trabalho docente tem que estar fundamentado entre teoria e prática, e os professores estão dentro dessas disputas (teoria e prática), o que significa que estão cada vez mais fragmentados, o trabalho docente e a prática, cada um faz o seu, e perde-se a construção coletiva, que é essencial (NÓVOA, 2009).

O cerne das ideias de Nóvoa (2009) é que a docência precisa ser mais conhecida e reconhecida como profissão, o que implica, rigorosamente, na evolução dos saberes profissionais, no reconhecimento de um saber especializado, que demanda formação também especializada, ou seja, precisa de investimento, de condições para funcionar.

A defesa da profissionalidade docente implica defender que os professores tenham condições de estudar, de se desenvolver profissionalmente, de construir um percurso na carreira e de poder dizer mais sobre a Educação, o que implica dizer que o professor precisa dizer mais sobre o seu trabalho, ocupar espaços, o espaço da gestão democrática na escola, ocupar os espaços dos conselhos municipais, ocupar os espaços de debate acadêmico e defender o que vive, para se pensar em mudanças e melhorar esses espaços, para reconquistar esse espaço profissional de (des)pertencimento (NÓVOA, 2009).

O que falta para os professores categoria “O” alcançarem essa profissionalidade? ou teria que abolir essa categoria e (ser só concursados)?

Então, podemos indagar o que falta para o professor? Nóvoa (2009), mostrar os lugares de formação da prática profissional, que estão na experiência com o aluno, na experiência como professor, na formação inicial, na formação continuada que se faz presente na escola e na formação acadêmica (Pós-Graduação), e o professor forma-se professor ocupando e reconhecendo esses espaços como lugar da formação docente, como profissionalidade, e se reconhecendo e se posicionando diante desses espaços de profissão docente, o ideal seria todos os professores serem concursados e ocupando esses espaços, que vão além do campo escolar, para valorizar o processo de formação do professor (a) para, assim, considerar o início da formação da identidade, que pressupõe a representação do sujeito no campo, por Bourdieu.

Ciampa (1999) enfatiza que a identidade reflete o movimento social. A identidade profissional passa a ser formada pelo significado social que ela representa, pela análise permanente dos aspectos sociais da profissão e de sua história, costumes e hábitos, de uma forma individual, coletiva e democrática.

E vale ressaltar que, a partir do momento em que o sujeito passa a ser reconhecido pelo outro, há a existência do sentido que motiva o sujeito como pessoa, pois somos seres sociais e isso define a formação da identidade que refletirá inteiramente nos olhares da sociedade.

Com isso, a grande relevância da identidade está inserida em um sentido amplo, o sujeito é considerado um ser cultural, histórico e social. O sujeito não deve ser considerado um simples brinquedo, mas um ator ativo e crítico, que exerce sua participação de modo coletivo. Ao desenvolver a identidade ao longo da vida, o ser homem/mulher, em seu meio social, produz, a cada período, um significado que constitui uma sociedade.

A Sociologia pensa a aprendizagem visando ao aspecto social, sendo que uma parte está interligada ao desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, aprender a cultura por meio do processo de socialização, pois é por meio da socialização que se dá a formação de professores. E está vinculada à formação de professores o conceito de *cultura docente*: é um pressuposto, uma hipótese entendida como questão antropológica, pois essa cultura foi produzida ao longo da história do magistério e, para passar dentro da cultura, é preciso passar pelo processo de socialização nas representações, nas nossas práticas para a profissão docente, tendo uma dimensão socioprofissional, para a própria formação para a profissão, na dimensão, no que tange a um conjunto dos saberes para a dimensão socioprofissional das formações dos professores (SOUZA, 2015).

Na referida cultura docente, é importante ressaltar que o trabalho docente e o desenvolvimento profissional vêm do apreender a cultura por meio do processo de socialização, mas vale destacar um aspecto intrínseco, ou seja, eu posso conhecer a cultura sem vivê-la, como ocorre, por exemplo, na nossa relação com a indígena.

Então, conhecer não se restringe apenas a informar, mas o sujeito, como docente, deve obter a noção do poder que o conhecimento possui, de uma forma contextualizada, em se tratando do conhecimento como saberes da docência. Pimenta (2005, p. 22) esclarece: “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

Na formação de professores, o profissional docente só deve construir o seu saber-fazer, por meio do seu fazer, pois é na ação que se constitui o saber. Por isso, torna-se cada vez mais indispensável desenvolver a identidade profissional, constituída no sentido de o docente analisar o seu trabalho, perante a profissionalização docente.

Vale ressaltar que a identidade profissional está interligada à identidade pessoal, uma complementação, pois é por meio da formação de caráter, postura e atitudes, que o profissional mudará a visão da sociedade em relação à profissão docente, composta por compromisso, ética e competência. Sacristán (1995) diz que “o docente não define a prática, mas sim o papel que ocupa”.

Então, podemos indagar o que falta para o professor? Nóvoa (2009), mostra os lugares de formação da prática profissional, que estão na experiência com o aluno, na experiência como professor, na formação inicial, na formação continuada que se faz presente na escola e na formação acadêmica (Pós-Graduação), e o professor forma-se professor ocupando e reconhecendo esses espaços como lugar da formação docente, como profissionalidade, e se reconhecendo e se posicionando diante desses espaços de profissão docente.

Portanto, embora nas últimas décadas se discuta muito o trabalho do professor, conforme o estudo de Huberman (2000), ainda há entraves e desafios no desenvolvimento profissional dos professores que precisam ser superados, sobretudo, com relação à compreensão da lógica do autoritarismo hierárquico legitimado e, muitas vezes, pautado na meritocracia.

Dito isso, o professor precisa ir além, ressignificar, mobilizar seus estudantes; o trabalho do professor é agir no processo de desenvolvimento profissional, no entanto, com intervenções formativas, para o profissional reflexivo teorizar a própria prática e agir, e produzir. O processo leva em consideração que o ser humano precisa apreender, nas raízes do diálogo, na igualdade,

autonomia e liberdade, sendo um desafio a ser alcançado dentro das escolas públicas (HUBERMAN, 2000).

Destarte, cada vez mais o trabalho do professor está se distanciando da teoria/prática, por meio da formação pragmática capitalismo na era digital e, mormente, afastando o professor das decisões sobre as políticas educacionais.

Silva E.P (2016, p. 29), em seus estudos, aponta que inexistente trabalho sem envolver prazer e sofrimento, dois pontos principais que se refletem no campo da relação do professor e da configuração das subjetividades do trabalho docente. Prazer-sofrimento são indissociáveis e pela “[...] mediação do reconhecimento do real trabalho, o sofrimento [pode] ser transmutado em prazer, sublimação e realização profissional”.

Silva E.P (2016) explica que

O confronto do desejo com a estrutura envolve, necessariamente, dois elementos: a manipulação da subjetividade por parte de um gerencialismo instaurador de discursos dissimuladores e injunções paradoxais; adoecimento do professor, predominantemente mental e comportamental, secundariamente osteomuscular, cujas dimensões éticas, políticas e afetivas não podem ser desprezadas (GAULEJAC; MANCEBO, 2014 *apud* SILVA, E.P, 2016, p. 29).

Silva E.P (2016) explicita que a forma-valor do Estado e da política, mediada pela precarização e intensificação do trabalho, tem como efeitos primordiais a manipulação da subjetividade, que tende a se transformar em adoecimentos, nos quais a frustração em relação aos ideários éticos e políticos não realizados gera distúrbios, crises identitárias e conflitos de natureza afetiva e de humor.

Assim, entendemos que, no contexto de um Estado gerencialista e desigual, cuja forma política é a da mercadoria, “a precarização e intensificação do trabalho implicam sofrimento, estresse e adoecimento” (SILVA, E.P, 2016, p. 31).

Em seguida, abordamos o conceito de *campo* específico da cultura escolar por Bourdieu (1993), representado como campo de sentidos, desordens e desafios enfrentados na profissão docente desde a formação e fazem parte da construção da identidade docente, e faz relação com os dados/análise da pesquisa, para se pensar o *campo escolar*, que envolve os professores categoria “O”.

Em torno de um mesmo problema, em maior ou menor grau, de forma implícita ou explícita, a seguir aproximamo-nos do conceito de *campo* específico da cultura escolar, a ponto de pensar como o campo da docência é visto e como esse campo interfere na construção da

identidade docente. Quais estratégias deverão ser criadas para se jogar dentro desse jogo, nesse campo?

O debate entre *campo* e *habitus* traz duas das principais categorias presentes no conjunto da obra de Bourdieu. O conceito de campo surge em sua obra em um período mais tardio e, de certa forma, encobriu seu primeiro conceito fundamental, o de *habitus*.

O primeiro esclarecimento se dá em torno do fato de que a categoria *habitus* é bastante antiga, remetendo a Aristóteles, passando por São Tomás de Aquino. Segundo Bourdieu (1983a) essa categoria é importante, por chamar a atenção de que os agentes possuem uma história, são produtos de uma história. Ao mesmo tempo em que as experiências que o agente venha a ter tendem a confirmar o *habitus*.

Discute-se o campo escolar para entender o conceito de *habitus* específico da cultura escolar, e para explorar o desenvolvimento profissional do professor, para situar e saber onde estamos e qual posição ocupamos dentro desse jogo social e que capital perpassa em cada campo, adjetivando-o como simbólico e cultural, para se pensar a luta de classes destacada por Bourdieu (1975).

A luta de classes está no jogo de classes, sendo que, para Bourdieu (1975), o jogo está sendo jogado com capitais múltiplos. Pelo *habitus* socializam o sentido do jogo e as regras. O *habitus* e as práticas possibilitam o lugar e a posição no campo (BOURDIEU, 1975).

Vale dizer que o conceito de *campo* para Montagner (2010, p.259) passou a ser imposto independentemente da vontade do indivíduo, que, sendo assim, é obrigado a aceitá-lo e sem a concorrência do par teórico representado pelo *habitus*. Seu uso permite, como se fora um prognóstico autorrealizável, uma análise de um determinado espaço social, de setores sociais, nomeando-os como *campo* para, em seguida, tornarem-se especialistas nesse campo (considerando que os intelectuais são os operadores da criação simbólica).

O conceito de *campo* vem do resultado e da necessidade de se situarem os agentes carregadores de um *habitus* (conceito influenciado pela consciência de classe, pela hegemonia histórica mais do que pela consciência e liberdade individuais), dentro do espaço no qual esse mesmo *habitus* havia sido gerado, sob a culpa original da dominação e que, para tanto, pressupôs uma estrutura estável na qual essa dominação se reproduziria.

Quando afirmamos que, como ser social, o sujeito participa e está inserido dentro dos campos sociais, ressaltamos a teoria de *campo*, de Bourdieu (1983b) que, por sua vez, conceitua que participamos de campos sociais, vinculados às diferentes instituições, que constituem as

famílias, os grupos de amigos, as instituições escolares, trabalho, partidos políticos, entre outros. Vale dizer que, enquanto sujeitos ativos, somos posicionados e também nos posicionamos de acordo com os campos sociais nos quais estamos operando.

O conceito de *campo*, de Bourdieu (1983b), refere-se aos diferentes domínios específicos da realidade social que, relativamente autônomos, compõem uma determinada sociedade. É um espaço hierárquico de jogo, espaço de relações objetivas entre indivíduos e instituições competem por um mesmo objeto ou mesma propriedade, produzidos naquele jogo. Bourdieu (1983b) caracteriza um campo como sendo:

- a) constituído em torno de interesses específicos, o que equivale a dizer que os interesses em um determinado campo não poderão ser supridos em nenhum outro;
- b) regido por leis e regras de funcionamento, em que os agentes que o integram deverão ser capazes de entendê-las e estarem predispostos a aceitá-las;
- c) estruturado pelo estado de lutas e pela quantidade e qualidade das propriedades produzidas e reproduzidas no seu jogo interno;
- d) concatenado ao menos por um interesse comum entre os seus diversos agentes, notadamente o de preservar a existência do próprio campo.

Observamos que uma relação social é uma energia social que não existe e não produz seus efeitos a não ser dentro do campo onde ela se produz e reproduz. É o conteúdo do poder numa dada relação de forças, permitindo ao agente, individual ou coletivo, movimentar-se no campo.

Nesse caso, é importante valorizar o processo de formação do professor (a) para, assim, considerar o início da formação da identidade, que pressupõe a representação do sujeito no campo.

Para Bourdieu (1998a), o capital econômico e o capital cultural tendem a aparecer na sua forma simbólica, ou seja, como capitais simbólicos, pelo fato de serem apresentados como naturais e legítimos e nunca percebidos como resultado de dominação. A aquisição de cada capital obedece a uma lógica própria de cada campo específico. Lógica que é estabelecida pelos detentores do capital simbólico e que, por conseguinte, exercem o poder propriamente simbólico dentro do campo, porém, por meio de uma série de expedientes geradores de violência simbólica, ou seja, a violência doce, invisível, desconhecida, não percebida como arbitrária e, portanto, legitimada (BOURDIEU, 1998a).

O campo exerce, sobre os agentes que o integram, uma ação pedagógica, cujo efeito é fazer com que eles adquiram formas de perceber, avaliar e agir no mundo (*habitus*), que são necessárias à sua inserção apropriada no campo. Um campo supõe a existência de agentes dotados de um *habitus* distinto dos demais, por exemplo, o *habitus* científico é diferente do *habitus* religioso e do político, entre outros (BOURDIEU, 1998b).

No entanto, precisamos analisar com mais afinco a relação campo-escola, ou campo escolar, a partir de Bourdieu (1998c), face aos desafios e entraves que os professores vivem dia a dia. A escola é tida como a maior redentora da desigualdade social, sendo que reproduz essa desigualdade social e também possibilita ferramentas para transformação.

Bourdieu (1983a) pensava a escola como o local que exclui, tendo a ideia de que a reprodução social da ordem social se explica pelas múltiplas estratégias de reprodução que os diferentes agentes sociais colocam em ação, para manter ou melhorar a sua posição social. A escola, para Bourdieu, é um excelente domínio da reprodução social e da legitimação das desigualdades sociais.

Bourdieu (1996, p. 35) exhibe “a reprodução da estrutura de distribuição cultural que se dá na relação entre as estratégias da família e a lógica específica da instituição escolar”. Nesse sentido, o fundamento de reproduzir consiste no mecanismo de conservação e reprodução das relações de força entre os dominados e dominantes, numa estrutura de classes, muito mais que a força econômica, mas por meio do capital cultural repassado e inculcado, permanentemente, por meio de ações pedagógicas nos indivíduos, desde a educação familiar (formação do *habitus* primário) até o reforço posterior, pela educação escolar e outros contextos sociais (formação do *habitus* secundário) (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p.39).

Bourdieu (1975) destaca o campo educacional, que pode contribuir para novas posturas frente à ação pedagógica, levando educadores ao conhecimento objetivo de seu trabalho pedagógico e de como eles contribuem para a manutenção das desigualdades do sistema capitalista. É preciso reconhecer que um campo escolar, mais do que qualquer outro, está orientado para a sua própria reprodução, dado que, entre outras razões, tem o domínio da sua própria reprodução, embora submetida a pressões externas, geralmente advindas das estratégias dos diferentes grupos e/ou classes sociais, na obtenção ou ampliação de capital cultural.

Os conceitos de *habitus* e *campo*, juntamente com certas práticas da Sociologia do Saber, discutidas por Pierre Bourdieu (1983b), guiaram nossas pretensões para a reflexão de

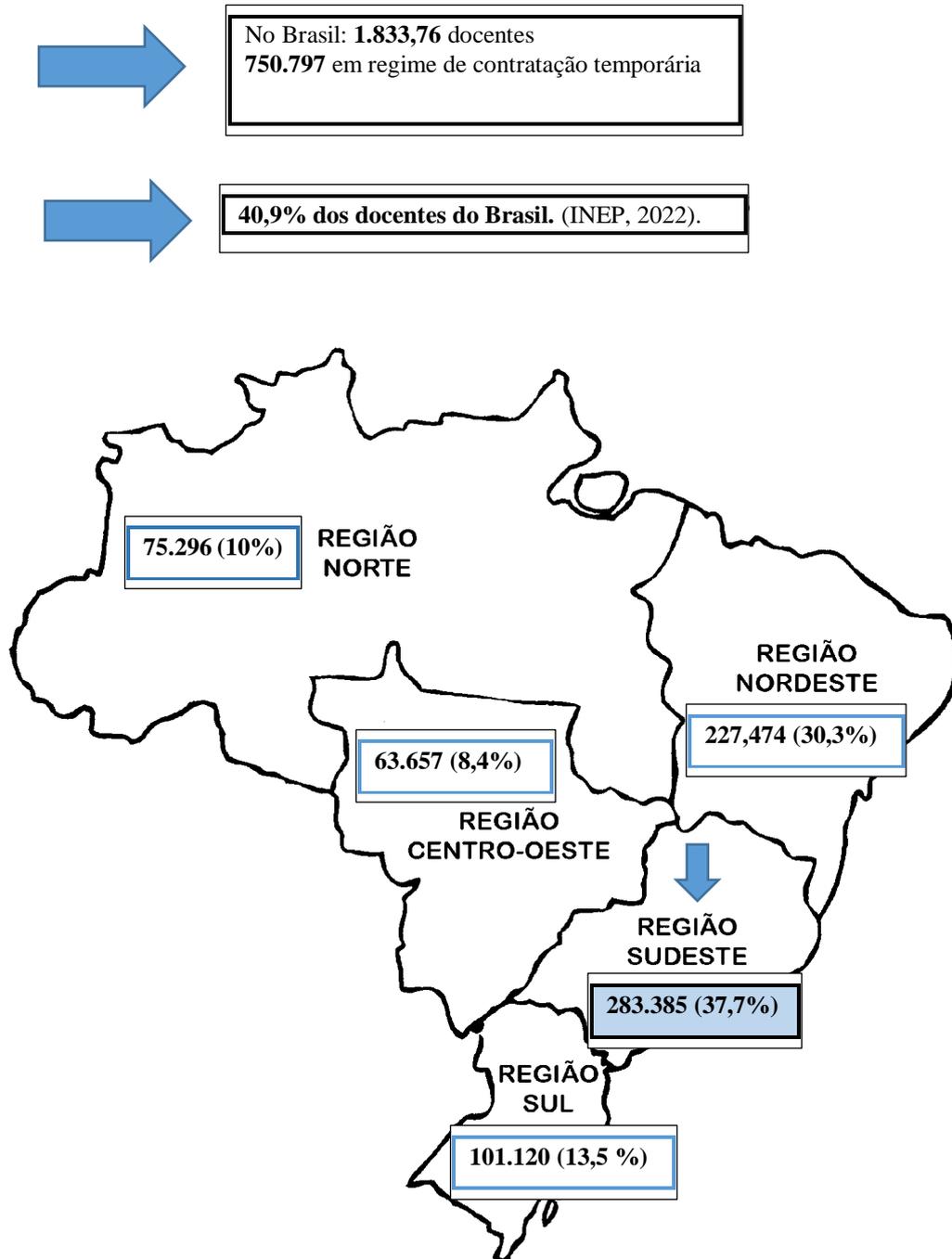
como foi construído o conceito, para se pensar o *campo escolar*, que envolve os professores categoria “O”.

### **3.2 Profissão Docente em foco: quem são as professoras contratadas pela Lei Complementar nº. 1.093/2009 - Categoria “O” no Estado de São Paulo, no período de 2019 a 2022**

Os profissionais da educação em condições de admissão em caráter temporário de trabalho não é uma novidade no Brasil e no Estado de São Paulo, essa condição de trabalho já existia desde 1974 (Lei nº 500, 13/11/1974), instituiu o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e com a reforma do Estado brasileiro e administração gerencial, as formas de contratação de temporários arraigaram a desigualdade à categoria docente, a partir de 2007, com a Lei Complementar n.1010, fundou a lógica da categorização dos servidores públicos estaduais com a criação de subcategorias dentro da rede e da mesma situação funcional até os dias atuais.

Para melhor esclarecimento de dimensão dos dados, optamos por apresentar em porcentagem o número de docentes em regime de contratação da Educação Básica na Rede Pública por regiões geográficas, *vide* Mapa 01 do Brasil de acordo com o Censo Escolar (2022) e em seguida nos redirecionamos na Região Sudeste em São Paulo.

**Mapa 01** – Mapa do Brasil e suas regiões por porcentagem dos números de docentes em regime de contratação da Educação Básica na Rede Pública por regiões geográficas, ano 2022



No Brasil, foram registrados de acordo com o Censo Escolar (2022), **750.797** mil docentes da rede pública em todo o país que vivem com contratos temporários de trabalho, **40,9%** dos docentes do Brasil.

É importante mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE), art. 214, Lei 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024, que traz como meta que as redes de ensino tivessem, até 2017, apenas 10% de seu corpo docente como contratados temporários. Assim, fica patente que, com o aumento dos contratados temporários, a meta estabelecida em lei não está sendo cumprida, nas Regiões Nordeste (30,3%), Sul (13,5%) e Sudeste (37,7%), com o aumento dos contratados na categoria “O”, na rede estadual paulista, a maior rede de ensino do Brasil, que iremos analisar com maior amplitude, na ilustração 01.

**Ilustração 01-** Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública- Regime de Contratação Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo (2022)

Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública												
				Total <sup>1-8</sup>	Situação Funcional				Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa				Contrato terceirizado			
					Concursado/efetivo/estável				Contrato Temporário							
				Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	
Brasil				1.833.276	1.142.220	32.619	340.049	823.652	750.797	4.664	360.913	405.905	8.131	215	884	7.033
Sudeste				719.420	457.438	9.942	151.044	319.490	283.385	1.599	174.928	114.140	3.026	166	190	2.670
Sudeste	São Paulo			382.443	241.738	1.736	83.893	166.885	133.200	352	87.169	47.559	1.234	9	17	1.208

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica, 2022

No Brasil, foram registrados de acordo com o Censo Escolar (2022), 750.797 mil professores da rede pública em todo o país que vivem com contratos temporários de trabalho. Só nas escolas estaduais, foram registrados 360.913 mil ou 48% dos professores dessas redes. Os dados mostram a Região Sudeste em primeiro lugar com 283.385 docentes em regime de Contratação temporária, (61,5%) atuam nas escolas estaduais. As demais regiões seguem na ordem: Centro oeste com 63.657 (61,3%), Sul com 101.120 (60,5%), Nordeste com 227.474 (29%), e por último a Região Norte com 75.296 (27%) professores em exercício nas escolas estaduais. Os números revelam uma das faces da precarização do trabalho docente no Brasil, é a representação de uma tragédia cotidiana permanente. É importante informar que os dados trazidos pelo Censo Escolar de Educação Básica (2022), faz referência até o mês de maio de 2022 pela (Portaria Inep nº 89/2022), não são os mais atuais. Na nossa pesquisa, mais adiante apresentaremos os dados atuais, referente até o mês de julho de 2022 (UCRH), previamente aumentaram.

A nomenclatura “O” deriva da nomenclatura “OFA” (*ocupantes de função-atividade*), que surgiu no Estado de São Paulo a partir da Administração indireta, onde o próprio Estado executa algumas funções de forma descentralizada, a partir da Constituição Estadual de São Paulo (CESP/89), no inciso X do artigo 115, a possibilidade da prática de contratação temporária.

Artigo 115 - Para a organização da administração pública direta e indireta, inclusive as fundações instituídas ou mantidas por qualquer dos Poderes do Estado, é obrigatório o cumprimento das seguintes normas:  
[...] X - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (SÃO PAULO, 1989).

O Estado de São Paulo conduziu um processo de diferenciação entre os profissionais da área, categorizando-os, o que conduziu à existência de duas classificações de professores: *efetivos* e professores *ocupantes de função-atividade* (OFA). As consequências dessas duas classificações de professores: *efetivos* e professores *ocupantes de função-atividade* (OFA) implicaram e continuam implicando na subtração dos direitos relativos à efetividade do cargo, como a possibilidade de promoção em uma carreira, a exclusão de determinados adicionais ou gratificações obtidas somente com o tempo de serviço (quinquênios e sexta parte), além de todas as implicações para fins de aposentadoria.

Muitos conflitos, greves de professores, ocorreram entre a administração pública do Estado e o sindicato dos professores até culminar na estrutura legal atualmente vigente. Observam-se três tipos de vínculo entre o professor e a administração pública no que refere à situação funcional: (1). Professor concursado efetivo da rede pública, possui a estabilidade do cargo, é servidor público, e está inserido nas normas estatutárias, possui licença prêmio, evolução na carreira e quinquênio. Na condição de profissionais de educação, habilitados em educação superior (graduação), os docentes podem atuar em instituições públicas ou privadas sob a tutela das leis e da legislação educacional. No artigo 67 da LDB, são os seguintes direitos assegurados aos docentes do magistério público:

- a) ingresso, exclusivamente, por concurso de provas e títulos; b) Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; c) Piso salarial profissional; d) Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; e) Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e f) condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, s.p.).

Os professores efetivos do magistério público devem seguir as orientações legais previstas na LDB aos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal). E, sobre as aposentadorias e pensões do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos ocupantes de cargo de provimento efetivo, nos termos do artigo 126 da Constituição do Estado de São Paulo, previstas na Lei Complementar nº 1.354, de 06/03/2020.

Em segundo lugar, estão os (2). Professores que se tornaram estáveis por força da lei 1010 de 2017 (possuem os mesmos direitos e estabilidade dos efetivos); por último, estão os (3). Docentes contratados em caráter temporário, ocupantes de função atividade (OFA). Para Barbosa *et al.* (2020, p.794) “a condição de provisoriedade da contratação docente, mantendo-se na rede pública em subterfúgio legal dificultou a valorização da carreira docente”.

No Estado de São Paulo, considerado o mais desenvolvido do Brasil, existe uma situação e condição do sucateamento da educação escolar pública, demonstrada pelo fato de que **89.785** profissionais docentes são contratados na condição de temporários, conforme dados atuais da SEDUC/SP (2022). Mas, essa condição de trabalho já existia desde 1974 (Lei nº 500, 13/11/1974), período no qual a Secretaria de Estado da Educação contratou professores temporário como uma alternativa à realização de concurso público. Essa solução foi praticada em uma realidade autoritária, à sombra da ditadura, para resolver uma situação transitória, que se tornou uma situação permanente, no sentido de economizar com a folha de pagamento. Anteriormente a 1974, é importante destacar que, segundo a Apeoesp (2015), a pressão dos docentes sindicalizados resultou, em 1968, na conquista do vínculo ao Estado para os professores temporários, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de forma a garantir direitos básicos até então ausentes, como o direito à aposentadoria. Porém, o governo não cumpria suas obrigações, o que resultou em diversas ações judiciais por parte dos professores, exigindo seu direito.

Em 1968, por intermédio do artigo 1º, do Decreto nº. 49.213, foi estabelecido que as aulas consideradas excedentes seriam ministradas por professores contratados, na forma pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelos diretores de estabelecimentos de ensino secundários e normais (SÃO PAULO, 1968).

Foi publicado, no mesmo ano, o Decreto nº. 49.532, sobre a admissão de pessoa a título precário e o credenciamento para serviços eventuais ou avulsos (SÃO PAULO, 1968). O Decreto viabilizou a contratação, sem estabilidade de candidatos eventuais (art. 1º e art. 3º).

No ano de 1974, foi regulamentada a admissão de professores contratados temporários. Pela Lei nº. 500/1974, a Administração estadual poderia admitir, para o exercício de funções, servidores em caráter temporário, até a criação e provimentos de cargos correspondentes à necessidade (SÃO PAULO, 1974). Por conseguinte, implementou-se a Lei Complementar nº. 180/1978 (SÃO PAULO, 1978), que alterou, em seus artigos 1º e 3º, a Lei 500/1974, excluindo a criação de cargos, e os profissionais admitidos em caráter temporário pela lei anterior ficaram enquadrados no inciso I do artigo 1º, da Lei 180/1978, que previa que, a critério da Administração, poderia ser admitido pessoal em regime trabalhista, para o desempenho das funções que estão prescritas nos incisos I e II do artigo 1º, no campo educacional. A determinação incluiu os professores não efetivos que atuavam na SEE/SP, ocupantes de função atividade (OFA). E, em 2007, foram considerados titulares de cargo (§ 2º, art. 2º), ganhando estabilidade pela Lei Complementar nº. 1.010, de 01/06/2007 (SÃO PAULO, 2007), se tivessem sido admitidos com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º, da Lei 500 (SÃO PAULO, 1974), como estáveis, tidos como Professores Categoria “F”. As contratações efetivadas nos termos da Lei 500/1974 (SÃO PAULO, 1974), após a publicação da Lei Complementar nº. 1010/2007 (SÃO PAULO, 2007), foram extintas, no findar do prazo de contratação (quando estipulado) ou após o decurso de doze meses, contados da data da publicação da Lei Complementar nº. 1093/2009 (SÃO PAULO, 2009), quando o prazo não for definido (incisos I e II, art.25).

A admissão de professores nos termos da Lei nº. 500/1974 (SÃO PAULO, 1974) vigorou até 2009, quando foi vetada pela Lei Complementar nº. 1.093, art. 24, parágrafo único, e foram extintas as funções que estivessem vagas na data da publicação dessa lei complementar e as demais seriam suprimidas na vagância (SÃO PAULO, 2009).

Considera-se relevante um aprofundamento nas leis que originaram a contratação de professores com poucos direitos assegurados. É importante fazer um adendo sobre a Lei 500/1974, que instituiu o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário: artigo 3º. Os servidores de que tratam os incisos I e II do artigo 1º reger-se-ão pelas normas desta lei, aplicando-se aos de que trata o inciso III as normas da legislação.

§ 1º - Poderá, também, a critério da Administração, ser admitido pessoal no regime trabalhista para o desempenho das funções a que se referem os incisos I e II do artigo 1º, na forma a ser disciplinada em decreto.

§ 2º - As disposições desta lei relativas aos servidores admitidos em caráter temporário não se aplicam ao pessoal admitido nos termos do parágrafo anterior, exceto as dos artigos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º.

§ 3º - As autoridades que admitirem servidores nos termos da legislação trabalhista, além da observância das normas previstas nesta mesma legislação, das respectivas contribuições (SÃO PAULO, 1974, s.p.).

Nos termos legais, os Professores do Regime da Lei 500/1974 têm direito à integralidade e à paridade, por decisão judicial, ou seja, professores estaduais que foram contratados na égide da Lei 500/1974 tiveram prejuízos, no momento de sua aposentadoria, já que o Estado tem efetivado as aposentadorias de acordo com as normas do Regime Geral de Previdência Social (INSS). No entanto, a Justiça reconheceu o direito do professor contratado pela Lei 500 à integralidade e à paridade, o que, além de aumentar o valor dos benefícios, dá o direito aos aumentos sempre que os professores na ativa receberem aumento salarial, o que faz com que as expressões dos valores das aposentadorias não percam a expressão, com o passar dos anos. Com efeito, as situações de equiparação entre aqueles admitidos pela Lei 500/1974 e os ocupantes de cargos, são predominantes, expressas no artigo 129, da Constituição Estadual, o que tem autorizado a concessão da sexta-parte aos servidores admitidos sob o regime da Lei 500/74, os quais já ostentavam a condição de servidores, nos termos do artigo 205, da Lei Complementar Estadual nº. 180/78.

Ao instituir novo sistema de previdência para os servidores estaduais (SP-PREV), a Lei Complementar Estadual nº. 1.010, de 1 de julho de 2007, equiparou a condição daqueles contratados sob a égide da Referida Lei 500/1974 àquela dos ocupantes de cargos públicos. Finalmente, a legislação geral que disciplina a contagem do tempo de serviço também não estabelecia restrição em virtude do vínculo funcional (art. 1º, parágrafo único, da Lei Complementar Estadual 437/85, e artigo 76, da Lei nº. 10261/68), sendo predominante o entendimento relativo à estabilidade e à equiparação, após a Constituição de 1988 (o que tem sido reconhecido, inclusive, para os admitidos sob o regime da Lei 500/1974, a propósito, dentre inúmeros julgados Ap.283.908-5/8, TJSP). Assim, o próprio tratamento funcional adotado em relação aos contratados sob o regime da Lei 500/74 foi alterado pela legislação, não se apontando critério objetivo autorizador da manutenção de tratamento diferenciado apenas no que se refere ao cálculo dos proventos para fins de aposentadoria. Por conseguinte, pelos requisitos previstos na legislação acima referida, o tratamento deve ser igualitário entre os ocupantes de cargos e aqueles admitidos sob o regime da Lei 500/74 (SÃO PAULO, 1974).

A Lei nº 500/1974, instituiu o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário. É importante ressaltar que, segundo Apeoesp (2015) quando a Lei nº 500/1974 foi instituída, muita mobilização já havia ocorrido devido ao descaso da administração do Estado

de São Paulo em não apresentar garantias para os professores vinculados à rede de ensino por meio de contratos por tempo determinado.

Como a legislação considerou a necessidade permanente (professores ACT, hoje chamados OFA), o Estado criou um sistema no qual esses professores gozariam da maioria dos direitos dos efetivos, com exceção da licença prêmio e da incorporação de gratificações ao salário.

Muitos anos se passaram, houve uma redução significativa da quantidade de concursos públicos, e com a falta de concursos e a permanência dessa situação, passados esses anos, muitos dos professores ACT se aposentaram pelo Estado de São Paulo, sem jamais terem sido aprovados em um concurso público (o que é inconstitucional), em condição precária, se comparada a dos efetivos.

Nesse sentido, com a vitória nas eleições em 2006 presidenciais do grupo que sempre foi antagônico aos donos do poder no Estado de São Paulo, com o governador José Serra, o Governo Federal e Ministério da Previdência se interessaram por essa questão (não que estivessem preocupados com os professores) ao mesmo tempo em que o Governo do Estado criava mecanismos para dificultar a aposentadoria dos temporários. Todos (governador José Serra, o Governo Federal e Ministério da Previdência) estavam de olho nos mais de cem mil professores que contribuía para o fundo previdenciário do Estado, mas que não se aposentariam com os recursos dele, já que mesmo mantendo benefícios integrais, teriam como fonte de recursos o INSS.

Para o Governo Federal isso representaria mais de cem mil novos contribuintes ao INSS. Para o Governo de São Paulo, isso representava a solução definitiva para barrar a aposentadoria desses servidores.

Mas, havia um problema: o que fazer com esses professores que contribuía para o fundo previdenciário do Estado, mas que se aposentariam pelo INSS? O Estado de São Paulo encontrou a solução em 2007, ao instituir um novo fundo previdenciário (SISPREV), aumentando o valor da contribuição dos efetivos para compensar as contribuições dos temporários, agora as contribuições foram destinadas ao INSS. E, após essa solução, dentro do Pacote da Secretaria de Estado da Educação, concretizado com as Leis complementares nº 1093 e 1094, de 17 de julho de 2009, tudo mudou.

Tudo se resume ao fatídico 02 de julho de 2007, o professor que estava vinculado como OFA ao Estado, nesse dia foi considerado “Professor OFA categoria F”. O professor que não

tinha vínculo nessa data, mas lecionou como OFA até o dia 16 de julho de 2009, passou a ser considerado “Professor OFA categoria L”. E, quem entrou no Estado como OFA depois de 17 de julho desse ano, passou a ser considerado “Professor Contratado pela Lei 1093”, dentro das categorias O, S, V. Sendo assim, os professores não efetivos foram divididos em categorias diferentes, considerando as leis 1010/07 e 1093/09. O professor/ candidato pôde se inscrever:

- 1) para o campo de atuação Classe e/ou,
- 2) para o campo de atuação Aulas, em até 2 (duas) áreas, sendo 1 (uma) disciplina por área:
  - a) Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Inglês, Arte e Educação Física);
  - b) Ciências da Natureza e Matemática (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Física e Química);
  - c) Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e/ou;
  - d) para o campo de atuação Educação Especial.

O sindicato Apeoesp (2015) explica essa ação do Estado se dava devido à necessidade de atendimento ao aumento significativo de estabelecimentos de ensino de educação básica pública para a população, resultado da política de expansão, realizada de forma imediata e com planejamento limitado.

De fato, a expansão do atendimento ocorreu, mesmo que em prejuízo das relações de trabalho do corpo docente, que ficou submetido a contratos precários. Entretanto, as questões sobre os direitos dos professores que na época atuavam eram motivos de intensas discussões no sindicato, que exigia a existência de um mesmo regime jurídico para todos os professores.

A partir do *site* Professor Temporário, reportagem do dia 11 setembro de 2011: “A Caixa Preta Da Educação No Estado De São Paulo”, relata que desde 1974 (Lei nº 500, 13/11/74) a Secretaria de Estado da Educação contrata professores temporários como uma alternativa à realização de concurso público, foi inserido no regime da ditadura, para resolver uma situação transitória, mas tornou-se uma forma de economizar com a folha de pagamento. Segundo o *site* na década de 1970, havia mais de 30% de analfabetos no Estado, e para ser professor era preciso apenas ter completado o curso colegial (atual Ensino Médio) na modalidade Magistério, pois havia falta de professores para lecionar em sala de aula e para organizar a administração das escolas. O professor efetivo era colocado na condição de diretor de escola e, para cobrir sua vaga, não era possível fazer um concurso público, já que o professor que ocupava a direção não

deixou de ser professor. Assim, criou-se a possibilidade de contratação temporária de servidores:

I– para o exercício de função-atividade correspondente a função de serviço público de natureza permanente;

II – para o desempenho de função-atividade de natureza técnica, mediante contrato bilateral, por prazo certo e determinado;

III – para a execução de determinada obra, serviços de campo ou trabalhos rurais, todos de natureza transitória, ou ainda, a critério da Administração, para execução de serviços decorrentes de convênios (SÃO PAULO, Lei Complementar nº114/1974).

Essa situação se arrastou até meados de 1974, quando, conjuntamente com a publicação da lei que instituiu o primeiro Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar nº114/1974), fora publicada a Lei nº 500/1974, regulamentando a admissão temporária no serviço público do Estado de São Paulo, devido às dificuldades inerentes ao processo de expansão educacional, conforme já mencionamos. Porém, consolidou-se como política intencional, adotada pelos governos antes e depois dos anos de 1990, de forma que uma boa parte do professorado atuante seria composta por professores temporários, dados que analisamos no decorrer desta tese.

Em 1976, ocorreram alterações na estrutura administrativa do sistema de ensino paulista estabelecidas pelo Decreto nº. 7.510 e, de acordo com esse Decreto, foram organizadas dezessete divisões regionais de ensino, que passaram a responder administrativamente por determinadas regiões do estado. Sob o mesmo Decreto, conforme seu artigo 3º, a Secretaria de Educação passou a exercer a administração centralizada, com conselho de planejamento educacional, controle educacional, coordenadoria de ensino regional e interior, comissão estadual moral (SÃO PAULO, 1976).

Simultaneamente, também foi criada a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e, subordinada a ela, estava a Divisão de Supervisão, incumbida de elaborar as diretrizes a serem adotadas no sistema estadual paulista. Tais diretrizes deveriam encontrar, nas Divisões Regionais de Ensino, condições de operacionalização, por meio das equipes técnicas de supervisão. Segundo Ghiraldelli Junior(1994), a institucionalização da Divisão de Supervisão representou a mecanização dos procedimentos, os professores deixam de exercer as atribuições para as quais foram selecionados, por meio de concurso, para desenvolverem atividades administrativas, financeiras e de gerenciamento, sendo afastados da sala de aula e de suas funções como docentes, as Divisões Regionais eram formadas por equipes

de especialistas (professores) e deveriam constituir a ligação entre a Divisão de Supervisão da CENP e as Delegacias de Ensino. Cabe ressaltar que a designação de professores para atuar em órgão central e diretorias de ensino permanece nos dias atuais.

É importante dizer que a Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas no que tange o Artigo 4º - O quadro do Magistério é composto de (dois) subquadros:

I - Subquadro de Cargos Públicos (SQC);

II - Subquadro de Funções-Atividades (SQF).

No Artigo 5º - O Quadro do Magistério é constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, integradas aos subquadros do Quadro do Magistério, na conformidade série de classes de docentes. Essa lei ampara os professores efetivos de cargo.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), dividiu os professores por categorias nomeadas por siglas ou nomenclaturas que servem para identificar os professores por meio delas, divididos não só por categorias, mas, respectivamente, definidos por leis que os (des) amparam.

No entanto, a diversidade de medidas políticas e regras contratuais ocorridas ao longo do tempo no Estado de São Paulo, envolveu inúmeras reformulações nos quadros de funcionários da administração pública direta e indireta. No que concerne à educação, o estado de São Paulo conduziu um processo de diferenciação entre os trabalhadores docentes, categorizando-os entre efetivos e não efetivos, traço evidente da instauração de um processo de alteração nas condições de contratação e trabalho docente (SANTOS, J.B. 2016).

Para Di Pietro (1996), no estado de São Paulo, a legislação foi desvirtuada, permitindo a existência de um quadro de função permanente, paralelo e equivalente ao de cargos públicos, por meio da Lei nº. 500/1974, assim como esses servidores compõem o subquadro de função-atividade, há os professores estáveis pela Constituição Federal de 1988, professores celetistas e os ocupantes de função-atividade.

Naquele período, a influência da teoria da administração de empresas se fez presente no campo educacional do estado de São Paulo, as estruturas se hierarquizam, e na administração pública prevaleceu a burocratização, em seu aspecto mais irracional, de negação do homem.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) aplica a expressão “servidores públicos” para designar, em sentido amplo, as pessoas físicas que prestam serviço à administração pública direta, autarquias e fundações públicas, com vínculo de trabalho e

mediante remuneração paga pelos cofres públicos. Segundo Di Pietro (2004), compreendem, portanto, os servidores públicos, os empregados públicos e os servidores temporários.

Em virtude da promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases na educação nacional (BRASIL, 1996), algumas alterações foram introduzidas no Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº. 836/1997, no seu artigo 4º, estabeleceu que o Quadro do Magistério fosse constituído em classes: classe I - professores PEB I, PEB II; classe II -diretor de escola, supervisor de ensino, dirigente regional de ensino (SÃO PAULO, 1997).

Sobretudo, diante dos dados obtidos junto à Secretaria de Educação de São Paulo, com a finalidade de dimensionar a gestão do sistema pela estrutura de cargos e funções e de suas atribuições, a evolução de matrículas, a partir de 1996, decorre do processo de municipalização do Ensino Fundamental, são apresentados a nova estrutura e o quadro de cargos e funções introduzidas pela reformulação administrativa, em 2011.

De tal modo, Di Pietro (2004) ressalta que os servidores públicos estatutários são os titulares de cargos públicos, regidos por estatuto estabelecido em lei por cada uma das unidades da federação e modificável unilateralmente, desde que respeitados os direitos adquiridos pelo servidor. Nesse caso, providos de concurso público de provas e títulos, há cargos nos quais seus ocupantes são denominados efetivos, estatutários ou titulares de cargo, e, sejam servidores efetivos ou titulares de cargo (professores, diretor de escola ou supervisor de ensino), podem ser designados para exercer o cargo de supervisor de ensino e diretor de escola, em caráter de substituição (SÃO PAULO, 2017).

Dada a ruptura entre os trabalhadores docentes, divididos entre efetivos e não efetivos, as categorias surgiram após as contratações de temporários, ganhando siglas ou nomenclaturas por situação funcional na SEE/SP, atual SEDUC.

De acordo com a SEDUC/SP (SÃO PAULO, 2022) existem na rede pública estadual paulista diferentes categorias docentes no quadro do magistério, conforme sistematizado no Quadro 09 abaixo:

**Quadro 09** – Categorias docentes e Leis que amparam os professores por categorias SEDUC/SP

Siglas SEDUC/SP	Categorias	Leis que amparam	Estabilidade	Atribuição de aulas
A	Efetivo	Inciso II, Art.37 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) Lei Complementar nº 1374/2022	Titular de Cargo	U.E (Unidade escolar)

<b>F</b>	Docente ACT– PROFESSORES OFA DA CATEGORIA “F”	São aqueles admitidos pela lei 500/74 e considerados estáveis pela lei 1010/07. Esses professores mantêm os mesmos direitos que tinham em 2007, até a sua aposentadoria pela Estado. (SÃO PAULO, 1974)	Estável	U.E (Unidade escolar) D.E. (Diretoria de Ensino)
<b>I, S, V</b>	Docente Eventual	Lei 500/74 e Decreto Estadual 24.984/86, vínculo após 02/06/07 - LC 1.010/2007 e antes de 17/07/09 - LC 1.093/2009  –Admitido em caráter eventual, apenas, sem aulas atribuídas em uma única escola.	Nenhuma	D.E (Diretoria de Ensino)
<b>L</b>	Docente ACT – OS PROFESSORES OFA DA CATEGORIA “L”  (categoria extinta)	São aqueles admitidos pela lei 500/74 entre junho de 2007 e julho de 2009 e hoje são considerados temporários, contratados apenas pelo período do ano letivo, sem registro na carteira de trabalho e sem o recolhimento do FGTS.  Docentes ACTs que lecionaram após a LC 1.010/07 e antes da LC 1.093/09	Nenhuma	-
<b>O</b>	Docente ACT – OFA O PROFESSORES CONTRATADOS PELA LEI 1093	Candidato à admissão após 17/07/2009, data da LC 1.093/2009  categorias “O”, “V”, “S”, “I” serão os professores OFA que entraram no Estado depois de 16 de julho de 2009.  –Esses professores serão contratados pelo INSS, apenas para o período do ano letivo, sem registro em carteira ou FGTS e ainda tendo que cumprir um período de 200 dias letivos (duzentena), que caiu para 40 dias (quarentena) entre o término de um contrato e a renovação de outro.	Nenhuma	D.E
<b>P</b>	CATEGORIA P (categoria extinta)	Estabilizado pela Constituição de 1988 e LC706/93.PROFESSORES São respectivamente aqueles que se tornaram estáveis por estar em exercício na função de professor na ocasião de promulgação da Constituição Federal de 1988 e aqueles que foram contratados pela lei 500/74 e exerceram a	Estável	-

		atividade docente nessa condição por dez anos consecutivos, ininterruptos, sem a perda do vínculo funcional, até junho de 2007;		
<b>R</b>	Readaptado CLT-	Lei 11229/92 Art. 18 ADCT CESP/89	Titular de Cargo Estável	D.E.
<b>N</b>	Celetistas (categoria extinta)	Lei federal nº5692/1971 Art.19 ADVT CF/88	Estável- CLT- Estatutário	D.E.

Fonte: a autora com base nas informações da SEDUC/SP (SÃO PAULO, 2022)

Diante do exposto, cabe-nos reiterar o objeto de estudo deste trabalho, os/as professores/as temporários, Categoria “O” (cerca de **89.785 mil**, dados do mês de referência julho/2022 UCRH - Unidade Central de Recursos Humanos), equivalente a 37% do total docente no estado de São Paulo), que atuam na Educação Básica II, conforme Quadro 10. Para maior esclarecimento ao leitor, construímos uma legenda para as categorias.

**Quadro 10** – Legenda das categorias

<b>Categorias dos professores</b>	
<b>Professor Ed.Básica I- Classe</b>	Pedagogo que atua no Fundamental I e leciona todas as disciplinas.
<b>Professor Ed. Básica I- Aula</b>	Pedagogo que atua no Fundamental II e leciona disciplina específica como Arte, Aprofundamento na Alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática (6ºanos) ou está na educação especial.
<b>Professor de Ed. Básica II</b>	Professor Licenciado que atua no Fundamental II ou Médio, especialista que ministra uma disciplina específica ou mais.
<b>Professor II</b>	Professor II: Professor efetivo no ensino de Fundamental II; que comportam substituição.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Perante a Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, com a última utilização no Decreto nº 66808 de 02/06/2022, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista, o Professor de Educação Básica I (PEB I), é o professor (a) pedagogo (a), conduz o processo de alfabetização dos estudantes da 1º ao 5º ano entre idades de cinco a dez anos nas classes iniciais do Ensino Fundamental I. Esse mesmo profissional/professor pode exercer a função dentro das salas de aulas em classes iniciais e também pode exercer a função no Ensino Fundamental II, com aula atribuídas para complementar na educação especial ou o aprofundamento no processo de alfabetização nas salas de aulas de 6º ano.

Já o Professor Educação básica II (PEB II) ministra as aulas com as séries finais do 6º ao 9ºano. Em outras palavras, o professor PEB I é responsável pela alfabetização, enquanto o professor PEB II solidifica o ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

O Professor II, está no art.5º constituído pelos docentes do Magistério com habilitação específica de 2º grau, atual ensino médio (conforme consta no Anexo I).

**Quadro 11** – Cargo de exercício X Categoria funcional



Classes docentes	Efetivo	Categoria “F”	Estável	CLT	Categoria “L”	Total	Total Temporários (2019)	Total Temporários (2022)	Total Docentes na rede
Prof. Ed.Básica I-classe	16.355	6.355	19	-	-	22.729	8.002	37.248	59.977
Prof.Educ.Básica I- Aula	-	2.592	-	-	-	2.592	5.292	-	2.592
Prof.Educ.Básica II	99.885	25.481	60	1	-	125.427	22.515	52.537	177.964
Professor II	-	9	3	-	-	12	-	-	12
<b>Total Docentes</b>	<b>116.240</b>	<b>34.437</b>	<b>82</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>150.760</b>	<b>35.809</b>	<b>89.785</b>	<b>240.545</b>

Fonte: São Paulo (2019, 2022)

Os dados nos revelam um aumento de 53.976 professores contratados em um curto período de três anos dos anos (2020, 2021, 2022), que corresponde atualmente um salto de quase que o triplo, que corresponde a 37% dos professores contratados categoria “O” na rede estadual paulista, rumo as reformas educacionais gerencialistas. O número crescente de professores contratados temporários fez aumentar o número total de docentes, que passou de 186.569 para 240.545, sendo centralizado o maior número de professores da Rede Estadual Paulista no Ensino Fundamental II e Médio.

Observamos, também, no Quadro 11, que o número total de docentes temporários categoria “O” estão em uma disputa acirrada com os professores, em condições efetivo, estáveis, categoria “F” e CLT, que representam 150.760 docentes contra **89.785 temporários**, com pouca diferença, de apenas 60.975, firmando-se frente à crise financeira, ou redução de custos e investimentos na educação. Os dados são claros e mostram o retrato da implantação das políticas educacionais dos governos paulistas, nos últimos 20 anos, refletidos na disputa pela concepção de administração pública em âmbito estadual, especificamente na área de educação. Passa-se do Estado guardião da ordem para a legitimação da exploração e precarização do trabalho, tendo em vista a adoção das políticas de fragmentação da categoria, implantadas com vistas, por um lado, a dividi-la e, por outro, diminuir os gastos com remuneração. É importante esclarecer que a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) não atualizou os dados no sistema e no *site*<sup>13</sup>, sendo que os anos de 2020 e 2021 não foram lançados no banco de dados até o presente momento. Assim, podemos dizer que ocorreu um aumento do número de professores contratados no estado de São Paulo, a partir dos dados

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/consultas>>.

obtidos por esta pesquisadora, de modo exclusivo, pelo SIC.SP Protocolo n. 499802211293, ano de 2022, que registrou **89.785 professores contratados temporários na rede estadual paulista**.

Cabe salientar que, na legislação estadual paulista, *servidor público* é a pessoa admitida para exercer função/atividade, já *funcionário público* é a pessoa investida em cargo público.

**Quadro 12**– Comparativo: total docentes ativos.

CATEGORIA FUNCIONAL	JAN/2019	FEV/2019	MAR/2019	ABR/2019	MAI/2019	JUN/2019
EFETIVOS	120.737	119.066	117.822	117.313	116.240	116.240
CATEGORIA “F”	37.010	36.336	35.900	35.473	34.871	34.437
ESTÁVEIS	109	99	93	90	85	82
CLT	1	1	1	1	1	1
CATEGORIA “L”	-	-	-	-	-	0
<b>TEMPORÁRIOS Categoria “O”</b>	<b>19.234</b>	<b>26.615</b>	<b>31.254</b>	<b>33.904</b>	<b>35.629</b>	<b>35.809</b>
TOTAL DOCENTES	177.091	182.117	185.070	186.781	186.826	186.569

Fonte: São Paulo, 2019

No Quadro 12, temos o comparativo total de docentes ativos no ano de 2019. Os dados são semelhantes aos do Quadro 11, porém, aqui, estão comparados por categoria funcional e mostra-se, gradativamente, o aumento de contrato temporário de professores, por mês, para exercer função de atividade docente naquele ano. Além disso, exibe-se separadamente o número de docentes ativos por categoria, na SEDUC (2019), sendo que, até junho de 2019, foram registrados mais de 35 mil professores (as) contratados pela LC 1.093/2009, ultrapassando a quantidade de 34 mil professores da Categoria “F”, considerados como estáveis na função. Vale reforçar que esses foram os últimos dados registrados pela SEDUC, e até o presente momento não foram lançados novos dados (SÃO PAULO, 2021).

Compreendemos diante dos dados referidos nos Quadros 11 e 12, que as políticas de cunho neoliberal, temática que iremos discutir na próxima seção, não se restringem apenas à esfera econômica, mas atravessam e envolvem todas as dimensões da vida humana, e seus impactos afetam, também, o campo educacional, mostrando um aumento dos professores contratados categoria “O” no Estado de São Paulo. Cabe ressaltar que não é apenas o Estado que se adequa a essa nova racionalidade neoliberal, mas toda a sociedade passa a ser concebida como um mercado, no qual cada sujeito é uma empresa ou máquina/ mão de obra que está em contínua concorrência. Essa nova racionalidade passa a ser a mediadora de todas as relações sociais: “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). E a adoção da referida agenda política, que traz

desdobramentos para o campo educacional brasileiro acompanhou o processo de reforma do Estado que marcou os governos de Fernando Collor (1990) e Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995) e (2003) (ALMEIDA 2010, p.82).

Almeida (2010) ressalta que o Estado brasileiro não se encontra isolado, as mudanças da estrutura econômica brasileira são consonantes ao desenvolvimento do capitalismo e, por sua vez, auxiliam no processo de entendimento da burocratização do sistema educacional no país.

De acordo com Sandroni (1999), a década de 1990 foi marcada por profundas mudanças nos sistemas político e econômico do Brasil, pois, com a inserção do mercado brasileiro no cenário global, as políticas econômicas passaram a ser consonantes ao neoliberalismo. Nesse modelo neoliberal, o Estado deixa de ser o regulador das relações sociais, e os movimentos de privatização de empresas estatais e serviços públicos essenciais têm a intenção de promover uma integração intensiva ao mercado global. Nota-se, particularmente, que a “participação do setor privado é encarada como um instrumento para a melhoria da eficiência, aumentando a competitividade e incorporando fundos privados para investimentos setoriais” (BANCO MUNDIAL, 1998, p.108).

Para as instituições de ensino, os impactos dessa intensiva integração ao mercado global competitivo fazem parte da crise estrutural da Economia capitalista, que exclui milhões de pessoas no mundo, principalmente em países subdesenvolvidos.

Apesar dos avanços e percalços promovidos nos últimos anos na legislação educacional, os problemas referentes à formação de professores da Educação Básica, no Brasil e em São Paulo, atravessam décadas. Um dos principais desafios enfrentados no campo da formação de professores, atualmente, no país, é exercer o cargo/função de professor contratado, em conformidade com as leis que o amparam. Em vigor desde 11 de agosto de 1971, foi implementada a Lei nº. 5.692-LDB, que determinou a obrigatoriedade de cada sistema de ensino elaborar um estatuto que estruturasse a carreira do Magistério (BRASIL, 1971). Com a publicação da Lei Complementar nº. 114, foi definido, no artigo 2º, que constituíam atividades de magistério as atribuições do professor e as do especialista de Educação<sup>14</sup> que, direta ou

---

<sup>14</sup>Conforme estabeleceu o artigo 9º, a carreira do Magistério foi constituída de: cargos docentes, com as classes: professor I, provido de concurso público (1ª a 4ª série), professor II, provido de concurso público (5ª a 8ª série), professor III, provido por concurso público (5ª a 8ª série e no ensino de 2º grau). Já, no artigo 10º, foram definidas as funções designadas do Quadro do Magistério, quer sejam, I: assistente de diretor de escola; II coordenador pedagógico; III professor coordenador. De acordo com o artigo 18, para os integrantes do Quadro do Magistério, acesso é a elevação a cargo de maior exigência de titulação ou a cargo de maior grau de responsabilidade na

indiretamente vinculados à escola, planejam, orientam, dirigem, inspecionam e supervisionam o ensino (SÃO PAULO, 1974). Essa lei complementar criou o Quadro do Magistério (QM), com cargos<sup>15</sup> isolados<sup>16</sup> de carreira e funções.

Entendemos que a justificativa da existência dos professores contratados era devido às dificuldades essenciais ao processo de expansão educacional, mas agora sabemos que após a década de 1990 essa política foi adotada com uma postura distinta e não apenas para atender a demanda da expansão educacional, mas para a manutenção do precário atendimento educacional com vistas a não inflar o orçamento destinado à educação.

Após análise documental de toda a legislação do estado de São Paulo, o motivo da existência da Categoria “O” está descrito na Lei Complementar nº. 1.093, de 16 de julho de 2009, no art.1º- para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, mediante caráter de urgência e inadiabilidade de atendimento de situação; necessidade de pessoal em área de prestação de serviços no magistério, essenciais para suprir atividade docente da rede de ensino público estadual (SÃO PAULO, 2009).

É contraditório com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em Artigo 67, onde se lê:

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: **I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; e **§ 3º** A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

De fato, existem contradições, o último concurso público para professores de ensino fundamental II e Médio ocorreu em 2013. O governo do PSDB, há mais de duas décadas no poder, mantém e corrobora com a contratação do professor Categoria “O”, mesmo com o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) declarando inconstitucional o artigo 1º, da Lei Complementar estadual 1.093/2009, que dispõe da contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115, da Constituição Estadual, registrado nos autos da ADIN 2003663-

---

estrutura organizacional da escola e se processará mediante concurso de provas e títulos, na forma que dispuser o regulamento (SÃO PAULO, 1974).

<sup>15</sup> O artigo 4º, da Lei Complementar nº 114, define cargo como o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionários, caracterizando-se por sua criação mediante lei, em número certo, com denominação própria e nível de titulação exigido para o seu provimento (SÃO PAULO, 1974).

<sup>16</sup> Cargos isolados: cargos de delegado de ensino foram definidos como isolados (SÃO PAULO, 1974).

93.2018.8.26.0000, com eficácia, após o período de 120 dias, a contar da data da publicação do acordo, ocorrida em 15/10/2018.

Em 29/01/2019, foi concedido efeito suspensivo aos recursos extraordinários interpostos pela Alesp e pela PGE, apenas para fins de preservar os contratos já celebrados com fundamento na Lei Complementar nº. 1.093, de 16/07/2009, até que se finalize, no TJ/SP, o juízo de admissibilidade recursal. Não ficam autorizadas, contudo, novas contratações ou, mesmo, prorrogações dos contratos existentes (CPP, 2021).

O governo paulista transformou em regra o que deveria ser exceção; trata a Educação como demanda passageira e, assim, justifica a manutenção de 89.785 mil professores em caráter temporário, exigindo deles os mesmos deveres dos professores efetivos, mas oferecendo salário menor e com poucos direitos assegurados. Observamos diante das análises que o professor categoria “O” aparenta retratar o Modelo de trabalhador flexível<sup>17</sup>, mas a marca do professor contratado Categoria “O” traz como o reflexo de um paradigma que só reforça a submissão dos trabalhadores (as) docentes a precarização extrema das condições de trabalho nas escolas públicas estaduais.

Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 determina, como regra, que os cargos e empregos públicos sejam preenchidos por meio de concurso. Mas essa Legislação estabelece, porém, duas ressalvas: os cargos em comissão, que podem ser preenchidos por critérios políticos, e as contratações por tempo determinado, destinadas a “atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988). Assim, através de malabarismo jurídico<sup>18</sup>, surge o professor contratado Categoria “O”, por tempo determinado, no estado de São Paulo, um verdadeiro contorcionista, precarizado e vendedor de força de trabalho, dentro do cenário envolvido por políticas educacionais de cunho neoliberal.

---

<sup>17</sup> O modelo da especialização flexível, foram conceituadas no início dos anos oitenta, por economistas como M.Piore e Ch.Sabel (1984) nos Estados Unidos e como um novo conceito de produção por sociólogos como H.Kern e M.Schumann (1984) na Alemanha. O modelo representaria o incremento das inovações organizacionais e tecnológicas, a descentralização e a abertura ao mercado internacional. Seria no plano da organização da produção, a fábrica flexível; no plano da hierarquia das qualificações; no plano da mobilidade dos trabalhadores, o trabalhador temporário, isto é, a possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função da conjuntura, a volta de uma relação de cooperação entre *management* e operários multifuncionais. Representaria a ruptura com o taylorismo e fordismo, com uma nova lógica de utilização da força de trabalho. (HIRATA, H., p.128-129, 2008).

<sup>18</sup> Malabarismo jurídico, termo utilizado por Alysson Mascaro, em Sociologia do Direito, 2021.

### 3.2.1 Categoria “O”: Afinal quais direitos são assegurados a esta categoria?

Diante desse cenário de precarização, acreditamos na importância de mostrarmos, de fato, quais são os direitos legitimados por lei dos professores categoria “O”. Iniciamos pelos direitos às faltas e, em seguida, apresentamos um quadro geral explicativo da legislação que os ampara, bem como discutimos a escassez dos direitos assegurados. No anexo C compilamos, para leitura e comparação, o quadro que insere todas as categorias.

**Quadro 13- Direitos às faltas dos professores categoria “O”**

Categoria “O” FALTAS	Limite	Legislação	Documentação necessária	Consequências	
				Desconto	Frequência
<b>Justificada</b>	Três (3) Faltas por ano (1 por mês)	LC 1093/2009 e Art. 18 § 3º do Decreto 54.682/2009 alt. Decreto n.62.031/16	Requerimento de faltas preenchidos na escola	Vencimento do salário	Falta para todos efeitos legais.
<b>Injustificada</b>	Uma (1) no período contratual	LC 1093/2009 e Art. 19 Decreto 54.682/2009	A Falta de assinatura na folha do ponto em dia letivo ou quando as faltas aulas gerem falta dia, com a falta do requerimento de caracterização de faltas.	Vencimento do salário	Faltas para todos os Efeitos Legais, por Frequência Irregular ou extinção contratual.
<b>Médica</b>	Seis (6) por ano (1 por mês)	QM - LC 1374/22 C/C §1º, Art.13 da RES. SEDUC 40/22	Comunicação Prévia (quando possível); Requerimento no dia subsequente; Anexar: Atestado Médico.	Nenhum	Efetivo exercício para fins de aposentadoria e disponibilidade. Não acarreta para desconto de aposentadoria
<b>Médica Parcial</b>	1 vez ao mês e até 3 vezes ao ano	QM - LC 1374/22 C/C §1º, Art.13 da RES. SEDUC 40/22	Comprovante de comparecimento	Nenhum	Frequente
<b>Doação de Sangue</b>	Homem: 4 vezes ao ano (intervalo de 60 dias) Mulher: 3 vezes ao ano (intervalo de 90 dias)	Art. 286 §2º da R.G.S.	Atestado	Nenhum	Frequente
<b>Gala (Casamento)</b>	2 dias	Art. 13, I da LC 1.093/09	Certidão de Casamento	Nenhum	Frequente
<b>Serviço obrigatório por lei</b>	Não Tem limites	Art. 13, III da LC 1.093/09	Declaração: a. Órgãos da Secretaria (UP - Unidade Processante) b. Tribunal de Juri c. Tribunal Eleitoral d. Audiência no Fórum e. Autoridades Estaduais, Federais e Municipais quando o assunto tratado seja de interesse coletivo.	Nenhum	Frequente
<b>Licença Paternidade</b>	5 dias	LC 1054/08	Certidão de Nascimento	Nenhum	Frequente

<b>Nojo (falecimento de cônjuge, filhos, pais, irmãos e companheiro)</b>	2 dias	Art.13, II da LC 1093/09	Atestado de óbito	Nenhum	Frequente
<b>Gestante/Maternidade</b>	120 dias podendo prorrogar por mais 60 dias (Mandado de segurança)	Comunicado Conjunto UCRH/CAF nº 3/15; § 2º do artigo 181 da Lei 10.261/68 com redação dada pela LC. 1.123/10 e Parecer PA nº 64/15	Inspeção Médica INSS ou Certidão de Nascimento	Nenhum	Frequente
<b>Licença adoção/guarda</b>	120 dias para criança menor de até 7 anos de idade (mulher)	LC. 367/84 e LC. 1.054/08	Termo de Guarda ou Adoção definitiva, devendo ser requerido no prazo de 15 dias contados do termo.	Nenhum	-
<b>Licença saúde/ auxílio doença</b>	Até 15 dias com o mesmo CID	L-Art.476 CLT, Arts. 59 a 63 Lei 8213/91, c/ red. dada p/ Lei 9528/97 e Dec. 3048/99	CAT. O - Após 16º dia pelo mesmo CID (menor que 2 meses) pela Previdência Social desde que não receba qualquer benefício e/ou tenha contribuído pelo menos 12 meses	Nenhum	Verificar na Previdência Social após o 16º dia
<b>Licença acidente de trabalho</b>	Sem carência	Legis. Federal Arts. 19 a 22 Lei 8213/91 C/ red. dada p/ Lei 9528/97 e dec. 3048/99 Arts. 72 a 75	Previdência Social	Nenhum	Todos os fins
<b>Licença compulsória</b>	Até 05 dias Acima de 05 dias (Passar por Perícia Médica)	Art.78-VIII, C/C Art. 181-VIII, 206 a 208 e 324 da L. 10261/68. Art 517-C do Dec. 41981/63 (CLF). Art. 16-V e 25-V da Lei 500/74.	Atestado Médico com CID de Suspeita de Doença Infecto Contagiosa. Apresentar Laudo após 05 dias eliminando Suspeita.	Nenhum	Todos os fins

Fonte: elaborado pela autora com base nas LC 1093/2009 e LC 1374/22, (2022)

Observamos que a falta abonada foi extinta pela Lei complementar n.1361/2021, a qual também não prevê licença saúde por doença de pessoa da família; se precisar cuidar ou acompanhar o pai/mãe ou filhos/filhas ou qualquer ente querido do seio familiar, o professor categoria “O” não poderá se ausentar. Licença para tratar de interesses particulares, a lei prevê para efetivos e categoria F, a lei não prevê para o professor categoria “O”, ou seja, se o professor categoria “O” estiver fazendo mestrado/doutorado não poderá se ausentar do trabalho para se debruçar diante dos estudos e pesquisas, tem que dar conta de ambos (trabalho e estudo). Em caso de perda familiar de um ente querido como avós, netos/netas, sogras, padrasto/madrasta o professor efetivo e categoria “F” têm direitos, mas o professor categoria “O” não têm direito de se ausentar e se despedir conforme a tradição do funeral. Inclusive um dos participantes da pesquisa P2 deixou registrado essa passagem na *questão 8- Você conhece a Legislação que rege o trabalho do professor contratado categoria “O”? Sim, e sei que não tenho direito a*

*nada. Perdi minha avó em maio deste ano e levei o atestado de óbito e o laudo médico, mesmo assim fiquei com falta, pois a Diretora me disse “você não tem direito”.*

**Quadro 14-**Direitos dos professores categoria “O” do Estado de São Paulo

Legislação	Direitos assegurados
<b>Lei Complementar nº 1.093/ 2009</b>	13º salário, proporcional aos meses trabalhados ou na proporção de 1/12 por mês trabalhado ou fração do mês superior a 15 (quinze) dias;
	férias – decorridos 12 (doze) meses de efetivo exercício da função
	fará jus ao pagamento de férias (ASE);
	Contratos de trabalho pelo período de um ano podendo ser prorrogado por mais dois anos
	Carteira Funcional emitida pela SEDUC/SP para o direito à meia entrada Lei nº 9394 de 1996 –Art.61
	Salário por horas trabalhadas no período do contrato (Remuneração por subsídios) a partir da LC 1374/2022 * (adesão involuntária ao Novo Plano de Carreira de todos os professores categoria “O” em exercício), a partir de 30/03/2022
	Vale alimentação Cartão Sodexo para o servidor que não ultrapassar a quantia de R\$ 4.276,23 bruto mensal.
	ALE (Adicional de Local de Exercício), considerados no Índice Paulista de Vulnerabilidade.
	Adicional de Insalubridade (professores que lecionam no prisional, centro de ressocialização)
	Auxílio transporte
	Gratificação por trabalho noturno (GTN)
	<b>Bonificação por resultados</b>
	Plano de Saúde e Licenças: O servidor contratado fica vinculado para fins previdenciários ao INSS e sua assistência médica se dá pelo SUS. Pode solicitar: Auxílio Doença e Licença por Acidente de Trabalho; Licença Maternidade (120 dias) e Licença Maternidade por adoção
	<p>Extinção Do Contrato Antes Do Término Da Vigência conforme dispõe o Artigo 8º da LC.1093 (Incisos I, IV, VII – alíneas “a”, “b” e “c” e VIII)</p> <p>TIPO – 1 Inciso I - por iniciativa do contratado</p> <p>TIPO – 5 Inciso IV -por descumprimento de obrigação legal ou contratual por parte do contratado</p> <p>TIPO – 8 Inciso VII - preencher a vaga relativa ao concurso para o qual foi aprovado, nos termos do artigo 5º desta Lei Complementar</p> <p>TIPO – 9 Inciso VII - ser convocado para serviços militar obrigatório ou serviço civil alternativo, quando houver incompatibilidade de horário</p> <p>TIPO - A Inciso VII assumir mandato eletivo que implique afastamento do serviço</p> <p>TIPO – B Inciso VIII - por conveniência da Administração</p> <p>TIPO - C extinção ao término do contrato Artigo 7º da Lei Complementar 1093/2009</p> <p>Observação: Se ocorrer situação prevista nos incisos II, V, VI, o docente permanecerá em interrupção de exercício durante o período em que não tiver classe ou aulas atribuídas.</p> <p>Na hipótese do inciso IV deste artigo, previamente ao ato que rescindir o contrato, será assegurada ao contratado a faculdade de exercer o direito de defesa, no prazo de 3 (três) dias úteis, devendo o procedimento ser concluído dentro de 10 (dez) dias contados da data do protocolo das razões de defesa ou do decurso do prazo para apresentá-las.</p> <p>Qualquer tipo de punição referente a quebra de contrato “por iniciativa de contrato” deve ser expressa por escrito. Lembrando que o contratado não é um funcionário público nomeado, não pode ser punido conforme o estatuto.</p>

	O contratado pode se filiar ao sindicato da APEOESP ou ao CPP
	Serviços obrigatórios por lei
	Constar diploma em nível superior de Licenciatura Plena, bacharelado, Pedagogia ou estar matriculado no último ano de Licenciatura Plena, poderá participar do processo seletivo simplificado no Banco de Talentos
	Participar da atribuição de aulas
	Se inscrever e poder trabalhar no Programa de Ensino Integral (PEI) e receber a gratificação de dedicação exclusiva (+ R\$ 2.000,00)
	Aposentadoria com 25 anos de contribuição pelo INSS ou completar 60 anos de idade
	<b>Ser itinerante, podendo ministrar aulas em mais de uma escola</b>
	Ministrar aulas livres e em caráter de substituição e completar com aulas eventuais na U.E (Unidade de Ensino)
	Ministrar aulas no EJA, Prisional, educação domiciliar, hospitalar, Centro Educacional de Línguas, entre outros.

Fonte: elaborado pela autora com base nas LC 1093/2009 e LC 1374/22, (2022)

Quais os direitos que não estão assegurados para os professores contratados categoria “O”? Dentre eles, aquele referente à subtração dos direitos relativos à efetividade do cargo como a possibilidade de ascensão em uma carreira, pois o professor categoria “O”, segundo a hierarquia do serviço, não poderá exercer função de coordenador pedagógico, vice-diretor ou diretor de escola, até mesmo supervisor; a exclusão de determinados adicionais ou gratificações obtidas somente com o tempo de serviço para servidores em razão ao tempo de serviço (quinquênios e sexta parte), licença prêmio, além de todas as implicações para fins de aposentadoria. Além disso, os títulos acadêmicos não são computados e valorizados para evolução na carreira docente, somente para fins de pontuação de exercício no magistério.

Ao analisarmos a Lei Complementar nº. 1.093/2009, observamos que está escrito a *bonificação por resultados*, *Ser itinerante*, podendo ministrar aulas em mais de uma escola, não consideramos como direitos, a bonificação por resultados resulta em esferas empresariais inseridas na educação e Ser itinerante, comprova a intensificação do trabalho docente, a precarização extrema do trabalho docente, e se encaixa também no conceito estudado por Venco (2019) o fenômeno entre os docentes de São Paulo, *uberização do trabalho docente*, discutido na leitura da tese.

Atualmente, a Lei que (des) ampara os professores Categoria “O” é a Lei Complementar nº. 1.093/2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado, de que trata o inciso X do artigo 115, da Constituição Estadual, e dá outras providências correlatas. Apresentadas por intermédio da Resolução SEE nº. 68/2009, foram instituídas normas para a contratação dos docentes temporários: existência de saldo de aulas ou classes nas escolas pertencentes à SEE/SP, decorrentes de dispensa, demissão, exoneração, readaptação, falecimento e aposentadoria de docente ou aumento da demanda escolar; número reduzido de aulas que não

justifique a criação de cargo; impedimentos legais de docentes responsáveis pela regência (licenças e afastamentos). O docente contratado sujeita-se aos deveres, suspensões e responsabilidades previstos no artigo 8º, da Lei nº. 10.261/1968 (SÃO PAULO, 1968).

Com fundamento no inciso X, artigo 115, da Constituição Estadual de 1989, e no inciso II do artigo 1º, da Lei Complementar nº. 1.093/2009, regulamentada pelo Decreto nº. 54.682/2009, a Lei Complementar 1.093, em 2009, promulgada pelo ex-governador José Serra, cria a categoria “O”, cujos contratos passaram a ser firmados por tempo determinado. Antes disso, os professores temporários vinham sendo contratados pela Lei 500/1974, como substitutos de docentes efetivos. De lá para cá, algumas alterações foram sendo feitas, como, por exemplo, a possibilidade de prorrogação do prazo máximo da contratação de três anos (CPP, 2020).

### **3.2.2 Contratação dos docentes temporários**

O estabelecimento da “contratação de professor por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (art.37, inciso IX), é um dispositivo legal de regulamentação a começar da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A administração pública pode lançar mão de três regimes jurídicos de recrutamento de servidores, estatutário (art.39-41 da CF/88); celetista (art.173 da CF/88) e, em especial, os contratados por tempo determinado (art.37 da CF/88).

A contratação temporária é feita pela Lei Complementar 1.093/2009, que estabelece a chamada categoria “O”, antes era feita com base na Lei 500/1974. O cadastramento dos candidatos, a contratação, era feito por processo de edital de cadastro emergencial, pela Diretoria de Ensino, no período estipulado por cada Diretoria, e o candidato apresentava os documentos, o histórico escolar, o diploma de curso superior, e o contrato era aberto pelo supervisor responsável pela contratação. A partir do período de pandemia (2020/2021/2022/2023), o processo seletivo simplificado do docente temporário da Categoria “O” está sendo realizado pelo *site* Banco de Talentos do Governo do Estado de São Paulo, e os documentos necessários são enviados pelo próprio *site* sendo que o processo de análise de documentos e a classificação do candidato à contratação é feito pela SEDUC/SP (SÃO PAULO, 2021).

**Ilustração 02-** Processo Seletivo simplificado ano 2022- para contratação em 2023



Fonte: *Site* do Banco de talentos, 2022

Após clicar em saiba mais aparecem seis etapas para preenchimento dos dados. Na primeira etapa são preenchidos os dados pessoais; 2. Formação curricular: Cursos de Graduação; 3. Pontuação: cursos de especialização na área específica, mestrado e doutorado, declaração de contagem em exercício no magistério por dias trabalhados como professor contratado no Estado de São Paulo, que é feito pela GOE (gerente) da escola; 4. Credenciamento PEI: nesta atribuição de aulas aparece como campo de preenchimento obrigatório, onde o candidato apresenta um plano de aula da disciplina correspondente à formação, contendo as habilidades e competências que deverão ser atingidas, e descrever as atividades desenvolvidas; 5. Anexos dos diplomas, certificados e títulos, inclusive a declaração de exercício docente no magistério e a última etapa 06. Confirmação: nesta etapa final o candidato deverá assinar um termo de declaração de veracidade e finalizar a inscrição assinalando a declaração que evidencia o Programa Ensino Integral –PEI, a prova real do caminho presente que está sendo trilhado ao futuro da educação paulistana.

### Ilustração 03- Processo Seletivo simplificado ano 2022- para contratação em 2023

1. Li e concordo com as normas previstas no Edital de Abertura de Inscrições para o Processo Seletivo Simplificado – Contratação Docente 2023, publicado em Diário Oficial do Estado de 17/09/2022;
2. Apresentarei todos os documentos pessoais, originais e cópias, no ato da contratação, se houver, passível de desclassificação do Processo caso não os apresente;
3. Apresentarei os comprovantes de habilitação/autorização, para serem avaliados nos termos do Edital de Abertura de Inscrições do Processo Seletivo, Capítulo II, passível de desclassificação do Processo caso não os apresente;
4. Apresentarei os documentos comprobatórios na pontuação obtida na Avaliação de Títulos de Doutorado, Mestrado, Especialização, Aperfeiçoamento e Certificado de aprovação em concurso público de provas e títulos desta Secretaria, nos termos do Edital de Abertura de Inscrição do Processo Seletivo, Capítulo VIII, passível de desclassificação do Processo caso não os apresente;
5. Apresentarei os comprovantes de experiência profissional como docente do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (atestado ou declaração de tempo de magistério exercido em estabelecimento educacional público ou privado) nos termos do Edital de Abertura de Inscrição do Processo Seletivo, Capítulo VIII, passível de desclassificação do Processo caso não os apresente;
6. Tendo optado por participar deste Processo Seletivo, com pontuação diferenciada para Pretos, Pardos ou Indígenas, nos termos do Decreto nº 63.979/2018, comprometo-me a acompanhar e atender ao agendamento que poderá ser feito pela Comissão de Heteroidentificação, da Diretoria de Ensino de inscrição;
7. Tendo me declarado candidato com deficiência, estou ciente que devo apresentar, no ato da contratação, o laudo médico digitalizado na inscrição, atestando a espécie e o grau ou nível de sua deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças – CID, nos termos do Edital de Abertura de Inscrições do Processo Seletivo, Capítulo V;
8. Realizei o UPLOAD de todos os documentos obrigatórios conforme Edital de Abertura de Inscrições do Processo Seletivo Simplificado - Contratação Docente 2023;
9. Manifestarei interesse na atribuição inicial de classes e aulas/2023 e participarei da alocação nas escolas do Programa Ensino Integral - PEI, de acordo com o cronograma para candidatos à contratação, a ser divulgado pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos;

Declaro que as informações acima prestadas são verdadeiras, e constatada divergência de dados ou documentos prestados no ato da inscrição, terei minha classificação final anulada para o Processo de Atribuição de Classes e Aulas 2023 e alocação nas escolas do Programa Ensino Integral - PEI.

Fonte: *Site* do Banco de talentos, 2022

A admissão de docentes por contratos temporários é feita após sua aprovação em processo seletivo simplificado: é uma contratação bastante precária, o servidor fica vinculado, para fins previdenciários, ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS)<sup>19</sup> e sua assistência

<sup>19</sup>INSS- Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) é uma autarquia do Governo do Brasil vinculada ao Ministério da Economia, que recebe as contribuições para a manutenção do Regime Geral da Previdência Social, responsável

médica se dá pelo SUS, não pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE). É no Sistema Único de Saúde (SUS), e por sua iniciativa deve ser feito o exame admissional para ingresso. Observa-se redução dos direitos trabalhistas dos professores contratados, pelo fato de que os temporários não fazem *jus* ao sistema de previdência específico para servidores, sendo unidos ao regime geral da previdência social, entre outros, como ausência de férias remuneradas, de um plano de carreira com gratificações por tempo de serviço, com evolução funcional, entre outros, como no caso de renovação de contrato, o professor contratado fica afastado da função por período de 40 dias ou até conseguir atribuir aulas no Banco de Talentos, para que a renovação contratual não caracterize permanência em função pública calculada essencial.

No ano de 2022, ocorreu a extinção dos contratos abertos desde 2018, os professores contratados foram obrigados a assinarem um termo de ciência publicado na Secretaria Escolar Digital (SED), pedindo a extinção contratual a partir de 24/12/2022, legitimando a quarentena (40 dias sem exercício).

#### Ilustração 04- Termo de ciência de extinção contratual

**Termo de Ciência para Participação**

Prezado(a) Docente,

Informamos que, de acordo com a Lei Complementar 1.361/2021, o seu contrato está vigente até 31/12/2022, e que está garantida sua participação no Processo de Atribuição de Classes e Aulas 2023, desde que você se inscreva no Processo Seletivo Simplificado – Banco de Talentos 2023, que se iniciou em 22/09 e se estenderá até 06/10/2022, na Plataforma Banco de Talentos através do link <https://bancodetalentos.educacao.sp.gov.br/>. Caso você ainda não tenha realizado sua inscrição, observe o prazo limite de inscrição de 06/10/2022.

De acordo com a Lei Complementar 1.093, de 16/07/2009, o prazo entre a extinção e a celebração de um novo contrato é de 40 (quarenta) dias.

Dessa forma, como o seu contrato ativo se estende até 31/12/2022, você poderá celebrar um novo contrato a partir de 11/02/2023. Caso você queira optar pela extinção contratual em 24/12/2022, o início do seu exercício ocorrerá a partir de 02/02/2023, portanto, no início do próximo ano letivo.

Para solicitar a sua extinção contratual (em 24/12/2022), selecione:

Não solicitar extinção contratual.

Solicitar a extinção contratual, que será a partir de 24/12/2022.

Confirma.

**Confirmar Inscrição**

Fonte: SED, 2022

pelo pagamento de aposentadorias, salário-maternidade, pensão por morte, auxílio-doença, auxílio-acidente, auxílio-reclusão e outros benefícios, pertencentes ao núcleo das Atividades Exclusivas de Estado, para aqueles que adquirirem o direito a esses benefícios, segundo o previsto pela lei. (*Site:meu inss.gov*)

O contrato só pode ser feito quando houver necessidade da prestação do serviço e, no caso do magistério, isso se dá apenas após a atribuição de aulas antes do término do ano letivo. O contratado que ficar sem aulas não terá necessariamente rescindido o seu contrato de trabalho, podendo ter aulas atribuídas que surjam na vigência de seu contrato, se concordar. Se não concordar, permanecerá vinculado pelo prazo de vigência do seu contrato, sem ser, todavia, remunerado.

É importante fazer um adendo os/as professores/as categorias “Os” estão assistidas pela APEOESP, que recorreu junto a ALESP solicitando a prorrogação dos contratos para professor categoria “O”, com vencimento em dezembro de 2022. Foi publicado em 16 de dezembro Artigo 1º a autorização do Governo do Estado Rodrigo Garcia a prorrogar a vigência dos contratos dos docentes firmados nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que se vencerem ao longo do ano de 2022, serão prorrogados por mais um ano (2023). “Parágrafo único - Os contratos prorrogados nos termos do “*caput*” vigorarão até 31/12/2023”. (Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009).

O contrato do professor Categoria “O”, inicialmente, previa o prazo máximo de 12 meses de serviço, limitado ao ano letivo fixado no calendário escolar. E, para mascarar o vínculo de emprego com esses profissionais, previram uma alternância de prestadores, o que só prejudicaria a relação ensino-aprendizagem. Assim, o governo estadual, na época presidido por Geraldo Alckmin (2009), arquitetou a “duzentena”, um intervalo obrigatório de duzentos dias entre o término de um contrato e o início de outro, durante o qual o professor deveria permanecer afastado da Secretaria da Educação, sem receber salário, concretamente mais uma prova da precarização, e fraude evidente aos direitos trabalhistas.

Esse cenário de trabalho precário/temporário mostrou-se logo inviável para a própria administração, porque a contratação desses docentes é uma necessidade permanente para a rede estadual de ensino, pois faltam professores. Assim, a luta<sup>20</sup> dos professores Categoria “O” pelo direito de continuar trabalhando com poucos direitos vem somando-se à necessidade da Secretaria da Educação de preencher a grade, e isso faz com que a Assembleia Legislativa aprove, ano sim e ano não, medidas que atenuam a aplicação da “duzentena”. Entre dezembro

---

<sup>20</sup> Exemplos da luta dos professores Categoria “O”: a partir do *site* Professor Temporário, reportagem do dia 11 setembro de 2011: “A Caixa Preta Da Educação No Estado De São Paulo”, relata que desde 1974 (Lei nº 500, 13/11/74) a Secretaria de Estado da Educação contrata professores temporários como uma alternativa à realização de concurso público, foi criado no regime da ditadura, para resolver uma situação transitória, mas tornou-se uma forma de economizar com a folha de pagamento.

de 2010 e fevereiro de 2011, com regime de urgência determinado pelo mesmo governador Geraldo Alckmin, a Assembleia Legislativa do Estado (ALESP) aprovou às pressas a Lei Complementar 1.132/2011, que ampliou o prazo dos contratos de 1 ano para 1 ano e 11 meses, empurrando a problemática até o ano seguinte. Para que o problema não se repetisse em 2012, a Assembleia aprovou, em dezembro de 2011, em tramitação relâmpago de apenas uma semana, a Lei Complementar 1.163/2012, que permitia a recontração de professores Categoria “O” até 2015, ficando o lapso de tempo entre contratos reduzido de duzentos para quarenta dias. Assim, os docentes ficariam afastados, sem direito a salário, apenas durante as férias escolares (quarentena). E o problema foi suspenso por mais dois anos (SÃO PAULO, 2012).

No entanto, no final de outubro de 2013, a Lei Complementar 1.215/2013 passou a permitir recontrações dos professores temporários, em 2014, em 2015 e em 2016, mas o intervalo reduzido de quarenta dias poderia ser aplicado uma única vez por docente. Isso não chegou a causar problema, porque, em dezembro de 2015, surgiu a Lei Complementar 1.277, que deu a atual redação à lei dos contratos temporários. Sua duração passou a ser de 3 anos e 11 meses, e a “duzentena”, agora com 180 dias, foi aplicada pela primeira vez em 2018, sendo que mais de trinta mil docentes professores qualificados que se dispuseram a trabalhar pelo salário oferecido, de R\$ 10,43 (PEB I) ou R\$ 12,08 (PEB II) a hora-aula, e que firmaram contrato em 2014, foram sujeitos à “duzentena” em janeiro de 2018, ou seja, ficaram por duzentos dias sem salário, sem férias e sem o 13º salário, devido ao rompimento dos contratos temporários, acrescidos da “duzentena”. (SÃO PAULO, L.C.1.277, 2018).

O Projeto de Lei Complementar PLC 24/2015<sup>21</sup> acaba de vez com essa desigualdade e dá aos professores temporários alguns direitos: indenização ao término do contrato e acesso aos serviços do IAMSPE, mediante contribuição equivalente à dos demais servidores, porém está em tramitação em regime de urgência na ALESP, desde 2016. Voltaríamos a uma situação semelhante à da Lei 500/1974, vigente por 34 anos e que, embora antiga, era muito melhor que a norma atual. A Lei Complementar 1.314/2017 reduz, para o ano letivo de 2018, o prazo de duzentos dias para a recontração do docente cujo contrato de trabalho foi extinto no ano de 2017; o período cai para quarenta dias para celebração de novo contrato de trabalho pelos docentes. A proposta PLC 24/2015, objetiva corrigir irregularidades às quais estão submetidos os servidores contratados por tempo determinado, em especial os docentes classificados

---

<sup>21</sup>Projeto de Lei da Câmara nº 24, de 2015, altera artigos da Lei Complementar nº 1.093/2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual.

Categoria “O”. As reivindicações propostas no PLC 24/2015, fazem parte da luta da categoria e asseguram a criação de vínculo do professor com o projeto pedagógico da escola e com a comunidade escolar, assegurando a qualidade de ensino (SÃO PAULO, PLC 24/2015).

Destarte, os professores contratados Categoria “O” são temporários, contratados para exercer funções por prazo determinado, visando a atender à necessidade temporária de “extraordinário mérito público”, conforme determina a Constituição Federal de 1988. No estado de São Paulo, em conformidade com a rede estadual de ensino, quando faltam professores habilitados para as aulas livres, em substituição, admitem-se, por meio de contratos temporários (ACT’s) alunos de Graduação, conforme o parágrafo 2º da Resolução 97/2008 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. É contraditório, pois esses estudantes ministram aulas, antes mesmo de se formarem.

Os professores que estão na rede estadual, principalmente efetivos, trabalham por meio das jornadas oferecidas: reduzida (nove aulas/semana), inicial (vinte aulas/semana), básica (24 aulas/semana) e integral (32 aulas/semana). O professor efetivo escolhe sua jornada, e pode suplementá-la, no limite de até 32 aulas, ou seja, um professor que tem vinte aulas de jornada inicial, poderá suplementar com mais doze, até o limite de 32 aulas, segundo a Resolução SE 71/2018 (SÃO PAULO, 2018).

Para o professor que optou pela nova carreira do magistério descrita pela Lei Complementar 1374/2022<sup>22</sup>, onde o professor efetivo pode escolher a adesão a nova carreira ao subsídio ou não. No artigo 9º define a Jornada de trabalho docente sendo computadas por hora-relógio e não mais hora-aula de 45 minutos. Ressaltando que o professor categoria “O” foi compulsoriamente inserido a Nova Carreira, o que explanamos com maior precisão mais à frente.

---

<sup>22</sup> Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas.

### 3.2.3 Atribuição

Neste tópico, nos reportamos à admissão de docentes não efetivos, denominados “candidatos contratados ou à contratação”, conforme a Lei Complementar nº. 1093/2009 (SÃO PAULO, 2009), e pretendemos apontar como ocorre a admissão desses docentes.

Cabe mencionar que, no ano de 2015, foi vetada a contratação de professores temporários a partir da publicação do Decreto nº. 61.466, de 02/09/2015 (SÃO PAULO, 2015) e, em 2016, o então governador Geraldo Alckmin voltou atrás e autorizou, em parágrafo único do artigo 1º do referido Decreto, a contratação dos professores.

É possível perceber que existem diferentes perfis de professores atuando na SEE/SP, indo do vínculo contratual à formação acadêmica desejada, ainda que estabelecida legalmente. Nesse sentido, pontuamos que há, atuando como professor contratado, um não professor, isto é, um estudante de licenciatura de último ano, os quais são denominados como professores qualificados, mas não habilitados para o exercício da docência, que vai contra a própria LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério”. (BRASIL, LDB nº 9.394, 1996).

O responsável pelo processo de atribuição de aulas e classes é o Dirigente Regional de Ensino, e a ele cabe designar uma comissão regional para a execução, coordenação, acompanhamento e supervisão do processo anual de atribuição de classes e aulas, em todas as fases e etapas.

Desse processo, a ordem de classificação do docente é o elemento decisório para a escolha das aulas e da unidade escolar. Os docentes inscritos no processo de atribuição são classificados na Unidade Escolar e Diretoria de Ensino, respeitando a ordem de prioridade e situação funcional, conforme previsto nas Resoluções nº. 89/2011 e nº. 75/2013 (SÃO PAULO 2011, 2013).

No contexto deste estudo, as sessões de atribuição de classes/aulas<sup>23</sup> ocorrem na Diretoria de Ensino de Limeira/SP. Conforme a Resolução SE nº. 68/2009, foram estabelecidas

---

<sup>23</sup> Atribuição de aulas: no ano de 2021, com o período da pandemia, o Secretário de Educação centralizou as atribuições de classes/aulas por meio remoto, com o cadastro inicial no Sistema Banco de Talentos e análise de pontuação (classificatório) e, depois, pelo *Meet*, para a escolha da escola e salas, na Diretoria de Limeira.

as normas para a contratação temporária de docentes, para reger classes e ministrar aulas nas escolas pertencentes à SEE/SP, tendo em vista as situações: existência de saldo de aulas ou classes decorrentes de dispensa, demissão, exoneração, readaptação, falecimento e aposentadoria docente, ou aumento da demanda escolar; número reduzido de aulas que não justifique a criação de cargo; impedimentos legais de docentes responsáveis pela regência (licenças e afastamentos). O docente contratado sujeita-se aos deveres, proibições e responsabilidades previstos no artigo 8º, da Lei nº. 10.261/1968 (SÃO PAULO, 1968).

Desse processo, interessa apontar a ordem de classificação do docente e, conseqüentemente, a atribuição das aulas, bem como a definição da qualificação do docente contratado. De maneira geral, os inscritos no processo de atribuição são classificados na Unidade Escolar e Diretoria de Ensino a que pertence o candidato à contratação de professor, respeitando a ordem de prioridade e situação funcional, conforme previsto nas Resoluções nº. 89/2011, revogada pela Resolução SE 75/2013:

Artigo 6º

- I- Titulares de cargo, no próprio campo de atuação;
- II- Titulares de cargo, em campo de atuação diverso;
- III- Docentes estáveis, nos termos da Constituição Federal de 1988;
- IV- Docentes estáveis, nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT;
- V- Docentes ocupantes de função-atividade, a que se referem os §§ 2º e 3º do Artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007.
- VI- Docentes contratados e candidatos à contratação temporária (SÃO PAULO, 2011, 2013).

Seguindo a ordem de prioridade, a atribuição de aulas e classes, geralmente acontece antes do início do ano letivo e deve recair em docente com Licenciatura Plena, conforme o artigo 7º das Resoluções nº. 89/2011 e nº. 75/2013 (SÃO PAULO, 2011, 2013). Somente após esgotadas as possibilidades de se atribuírem aulas e classes para docente candidato habilitado (graduado em Licenciatura Plena), as aulas remanescentes podem ser atribuídas aos que possuem qualificação docente, ou seja, estudantes e portadores de qualquer curso de Graduação, observando a ordem prevista no artigo 7º, Res. SE nº. 89/2011 (SÃO PAULO, 2011).

A alunos de último ano de curso de licenciatura plena, devidamente reconhecido;

- I- Aos portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
- II- A alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, que já tenham cumprido, no mínimo, 50% do curso;

III- A alunos do último ano de curso devidamente reconhecido de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

IV- A alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, ou de bacharelado/ tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre (SÃO PAULO, 2011).

Em 2013, o parágrafo 6º, artigo 7º da Resolução SE nº. 75 (SÃO PAULO, 2013) explicita a determinação, ao apontar para quem as aulas remanescentes podem ser atribuídas

§§ 6º as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificações docentes, isto é, disciplinas correlatas, observado a somatória de 160 horas de estudos de disciplinas afins/conteúdos da disciplina a ser atribuída, identificadas no histórico escolar do curso de Bacharelado ou de Tecnólogo, na seguinte ordem de prioridade (SÃO PAULO, 2013, s.p.).

Em virtude da Resolução SE nº. 75/2013, foi mantida a redação nos incisos I, II, III e IV do artigo 7º, da Res. SE 89/2011. No entanto, fez-se uma alteração no inciso V, ao se incluir, no final da redação, “e que tem concluído no mínimo um semestre do curso” (artigo 7º da Resolução SE nº. 75/2013).

Para fins de inscrição e classificação dos candidatos à contratação para a atribuição de aulas, sempre em consonância com a legislação vigente e que regulamenta os processos anuais de atribuição de classes e aulas, faz-se necessário atender ao campo de atuação do professor (classe ou aula), bem como à habilitação ou à qualificação para a docência.

Dessa forma existem duas situações funcionais para a contratação dos professores Categoria “O” (Resolução SE nº 71/2018):

1. Habilitado, isto é, formado em Licenciatura Plena ou Curta em disciplinas específicas, como Letras, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Sociologia, Filosofia. Na ausência destes, podem ser contratados:
2. Qualificados, isto é, bacharéis formados, tecnólogos formados ou estudantes em curso de Nível Superior (Licenciatura/Bacharel/Tecnólogo) que tenham concluído, pelo menos, a primeira metade do curso. Para professores efetivos, é necessário possuir Nível Superior em Licenciatura Plena, na disciplina específica de acesso ao cargo, diferente do professor Categoria “O”, que pode lecionar várias disciplinas, tidas como correlatas (SÃO PAULO, 2018).

O pedagogo enquadra-se no perfil funcional do artigo 19, da Resolução SE 68, de 12/12/2017, para atuar no atendimento especializado (AEE), sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE). A Resolução dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação

Especial, na rede estadual de ensino paulista, podendo exercer a função de professor contratado Qualificado, nas escolas públicas, identificado como Categoria “O” (Quadro 15).

Os termos da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 que institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, no Estado de São Paulo, atribui ao Pedagogo (a) o exercício dentro das salas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio nas disciplinas de Artes, História, Geografia e Recuperação (Português e Matemática) a partir do diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia; e que tenha no mínimo 3 (três) anos de experiência de docência na rede estadual de ensino.

**Quadro 15** – Níveis de formação para atuação docente temporário Categoria “O”.

<b>HABILITADOS</b>		
Nível de formação e certificação	Atuação (LDBEN 9.394/96)	Atuação em situações emergenciais, no Estado de São Paulo (Resolução 97/2008)
Licenciatura Plena	1ª a 9ª série do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissional de nível técnico, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial (artigo 62, da LDBEN)	Professor com Licenciatura Plena em outra disciplina que não aquela da sua área de conhecimento específica
Licenciatura Curta	Exclusivamente no Ensino Fundamental	Participam da atribuição, logo após os professores da Licenciatura Plena
Licenciatura Plena em Pedagogia	1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Profissional de nível médio e pós-médio, EJA	Professor com Licenciatura Plena em outra disciplina que não aquela na sua área de conhecimento específica participam da atribuição, depois dos bacharéis, os habilitados em Licenciatura Curta e os alunos de último ano da Licenciatura (Resolução SESP 97/08).
Licenciatura em Pedagogia em Instituto de Educação Superior Magistério nível superior-habilitado	1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Educação Infantil (artigo 63, inciso I).	Professor com Licenciatura Plena em outra disciplina que não aquela na sua área de conhecimento específica participam da atribuição, depois dos bacharéis, os habilitados em Licenciatura Curta e os alunos de último ano da Licenciatura (Resolução SESP 97/08).
Habilitação específica para o magistério-habilitado	1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Educação Infantil (artigo 63, inciso I).	-
Licenciatura, desde que da mesma etnia da localidade onde deverão ministrar aulas	Educação em comunidades indígenas	-
<b>QUALIFICADOS</b>		

Bacharel/ graduado com complementação pedagógica em Institutos Superiores de Educação	artigo 63, inciso II	Participam da atribuição, após os alunos de último ano de Licenciatura, e dos docentes habilitados.
Estudantes de Licenciatura	-	Alunos da Licenciatura, pela ordem: do último ano; com mais de 50% do curso; em qualquer momento da Licenciatura
Estudantes de Bacharelado	-	Participam da atribuição, após todos os outros, somente antes dos alunos de Licenciatura em qualquer momento do curso
Professor leigo	<b>Cursos livres, considerados Educação não formal: pré-vestibulares, preparatórios para exames supletivos, educação profissional de nível básico, modalidade não formal</b>	-
Pedagogo	Artigo 19 da Resolução SE 68, de 12-12-2017,  Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022	Atuam no atendimento especializado (AEE), sob a forma de Sala de Recursos na Educação Especial; a atribuição acontece separada aos demais candidatos à contratação;  Artes, História, Geografia e Recuperação (Português e Matemática)

Fonte: elaborado pela autora com base nas legislações referentes à Educação Básica, (2022)

A contratação docente é realizada pelos supervisores de ensino, junto de outros profissionais e da comissão regional responsável pelo processo de atribuição de aulas designadas pelo dirigente regional de ensino de cada Diretoria de Ensino.

Os supervisores da Diretoria de Limeira-SP, utilizam para habilitar ou qualificar o (a) professor (a) a indicação CEE nº 213/2021 traz orientações a respeito da qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica. Cabe ressaltar que tal indicação refere-se ao Sistema Estadual de Educação, sendo aplicada, a rede estadual, rede privada e rede municipal, que não conta com sistema próprio de educação.

Em linhas gerais, é possível identificar da seguinte forma:

- **Habilitados:** docentes Portadores de Curso Superior de Licenciatura, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente, e complementação nos termos da legislação vigente. Incluem-se aqui os portadores de certificado de Programa Especial de Formação Docente nos termos da Resolução CNE 2/97 ou Deliberação CEE 10/97, na disciplina especificada no certificado e os portadores de diploma de Curso Superior, nos termos da Portaria Ministerial nº 432/71:

- Qualificados: docentes Portadores de Curso Superior de Licenciatura poderão ser autorizados a lecionar outras disciplinas que pertençam à mesma área de sua formação, embora não sejam específicas do curso; estudantes de Licenciatura, que apresentem a carga horária mínima de 160 horas no histórico escolar na mesma área da disciplina que poderão ser autorizados a lecionar, comprovada a carência de professores habilitados em disciplinas específicas.

Portadores de Diploma de Bacharelado, ou Portadores de Diploma de Tecnólogo que apresentem no Currículo do curso carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida, que apresentem no histórico escolar do curso, carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida, nelas incluídas as horas de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (Parecer CEE 375/2012), que estão também autorizados a lecionar, persistindo a carência de candidatos habilitados. Para comprovação da carga horária mínima de 160 horas, pode-se somar a carga horária de diplomas/certificados distintos.

A Indicação está estruturada em três partes (CEE 375/2012):

A – Docentes Portadores de Curso Superior de Licenciatura, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente, e complementação nos termos da legislação vigente, para ministrar aulas na Educação Básica e, quando for o caso, para provimento de cargo público.

B – Docentes Portadores de Curso Superior de Licenciatura poderão ser autorizados a lecionar outras disciplinas que pertençam à mesma área de sua formação, embora não sejam específicas do curso; estudantes de Licenciatura, que apresentem a carga horária mínima de 160 horas no histórico escolar na mesma área da disciplina que poderão ser autorizados a lecionar, comprovada a carência de professores habilitados em disciplinas específicas.

C – Portadores de Diploma de Curso Superior de Bacharelado ou Portadores de Diploma de Curso Superior de Tecnologia que apresentem no histórico escolar do curso, carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida, nelas incluídas as horas de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (Parecer CEE 375/2012), que estão também autorizados a lecionar, persistindo a carência de candidatos habilitados.

Nos processos de atribuição de aulas deve ser observada a ordem de prioridade entre essas três partes (A, B e C) e, em cada uma delas, a ordem de prioridade e de equivalência entre as formações listadas. Os editais do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo deverão ser

elaborados observando-se a ordem e a equivalência entre as formações definidas, na parte A, da presente Indicação. (CEE 375/2012).

Com o intuito de evidenciar o processo de contratação, apresentamos, aqui, duas inscrições para atribuições, uma de um professor Habilitado (sujeito da pesquisa) e outra de um professor Qualificado (sujeito da pesquisa), para compararmos os campos dos comprovantes de inscrição do candidato Categoria “O”.

**Figura 02** – Inscrição para atribuição de classes e aulas/ 2020- Candidato Qualificado.



GOVERNO DE ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

**INSCRIÇÃO PARA ATRIBUIÇÃO DE CLASSES E AULAS / 2020**  
**COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO - CANDIDATO - O - 4673508**

		EMISSÃO: 24/01/2020-15:22	
DIRETORIA: 20408 - LIMEIRA		CAMPO DE ATUAÇÃO: AULA	
DISCIPLINA ESPECÍFICA: 8400 - OFICINAS CURRICULARES			
DISCIPLINAS CORRELATAS DE BACHARELADO E TECNOLOGIAS NÍVEL SUPERIOR: 1100-A - LINGUA PORTUGUESA      1200-A - LINGUA ESTRANGEIRA ESPANHOL      1400-A - LINGUA ESTRANGEIRA INGLES			
INOVA: SIM			
OPÇÃO DE PROJETO: NÃO			
<b>A) PONTOS NO CAMPO DE ATUAÇÃO:</b>			
<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Dias</b>	<b>Pontos</b>	<b>Titulação</b>
Na Unidade Escolar	0	0,000	Concurso na disciplina Titular
No Cargo	1216	6,080	Outros Concursos
No Magistério	1216	2,432	Mestrado/Doutorado
No Magistério pela LC 1093/09	1216	6,080	Total de Pontos na Diretoria:
			19,592
<b>B) TÍTULOS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PARA PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO:</b>			
<b>Título</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Pontos</b>	
Diploma de Doutorado nas disciplinas da Matriz Curricular ou na área da Educação	0	0,000	
Diploma de Mestrado nas disciplinas da Matriz Curricular ou na área da Educação	1	3,000	
Certificado de Especialização nas disciplinas da Matriz Curricular ou na área da Educação	0	0,000	
Certificado de Aperfeiçoamento nas disciplinas da Matriz Curricular, ou na área da Educação	0	0,000	
Tempo experiência profissional comprovada na área da Educação, no Magistério em Instituições Públicas e/ou Privadas dentro do território Nacional	1418	2,836	
	Total Considerado:	5,836	
<b>TOTAL DE PONTOS A + B : 25,428</b>			
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>DE GERAL</b>	<b>DE BANCA</b>	<b>UE GERAL</b>
DISCIPLINA ESPECÍFICA - PEDAGOGIA	252	13	0
BACHAREL / TECNÓLOGO	28	0	0

Fonte: cedida pelo participante da pesquisa, 2021

Observa-se que a pontuação do documento de inscrição para a atribuição de aulas entra no sistema como Oficinas Curriculares, significando que o professor candidato à contratação pode ministrar aulas nas disciplinas correlatas. Não existe um campo “função” para esse professor candidato. E lembramos que esse é o único comprovante que legitima sua efetiva contratação temporária como Categoria “O”, no estado de São Paulo. Isso evidencia a despreocupação com relação à formação acadêmica do docente contratado que ministra aulas, sendo que não nomeia nenhuma “função” para o professor (a) Qualificado (a)

**Figura 03** – Inscrição para atribuição de classes e aulas/ 2021- Candidato Habilitado.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

INSCRIÇÃO PARA ATRIBUIÇÃO DE CLASSES E AULAS / 2021  
COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO - 164723

EMISSÃO: 19/11/2020 15:35					
CATEGORIA: O					
CARGO: 6409 - PROFESSOR EDUCACAO BASICA II	DATA INICIO EXERCICIO: 04/02/2019				
DIRETORIA: 20408 - LIMERA	DATA NASCIMENTO: 01/02/1966				
CARGA HORÁRIA: 19	NÚMERO DE DEPENDENTES: 0				
DISCIPLINA(S) QUALIFICAÇÃO: 2600 - FISICA 2700 - MATEMATICA 2800 - QUIMICA					
ATUAR EM PROGRAMAS/PROJETOS DA PASTA: SIM					
ATUAR NO PROGRAMA INOVA EDUCACAO: SIM					
DISCIPLINA(S) NO PROGRAMA INOVA EDUCACAO: 8446 - DISCIPLINAS ELETIVAS 8441 - PROJETO DE VIDA 8466 - TECNOLOGIA E INOVACAO					
PONTUAÇÃO:					
Tempo de Serviço	Dias	Pontos	Titulação	Situação	Pontos
Tempo de LA:	0	0	Processo Seletivo:	N	0
Tempo de cargo:	2346	11,73	Outros concursos:	0	0
Tempo de magistério:	2346	4,692	Mestrado:	N	0
Tempo Magistério pela LC nº 1093/09:	2346	11,73	Doutorado:	N	0
			Processo Seletivo Simplificado 2019:	8,062	8,062
			TOTAL:		36,214

Fonte: cedida pelo participante da pesquisa, 2021

Pelo documento de inscrição para atribuição de classes/aulas do candidato Habilitado, no que se refere ao campo disciplinas/Qualificação, observa-se que se registram as disciplinas que o professor candidato à contratação pode ministrar. Existe um campo em que está escrito “cargo: Professor Educação Básica II”. Note-se, também, no campo “pontuação”, que esse

questo é maior para o professor Habilitado do que para o professor Qualificado, devido ao tempo de exercício no Magistério (LC nº. 1.093/09), já que aquele iniciou sua atividade como professor contratado no estado de São Paulo, no ano de 2013, e o professor Qualificado (vide figura 03), iniciou-a no estado de São Paulo, no ano de 2014. É importante ressaltar que o professor que possui Licenciatura (Habilitado) tem, no cálculo de pontuação, maior montante, pois é mais valorizado do que o professor Qualificado. É importante ressaltar uma contradição o campo “cargo” refere-se apenas aos professores efetivos ocupantes de “cargo”, para os professores contratados o termo correto a ser utilizado é “função”.

As legislações, e suas alterações, acerca da atribuição de aulas e da contratação de docentes temporários, ainda que imbricadas, permitiram diferentes interpretações e tornaram o processo de atribuições de aulas complexo e desigual <sup>24</sup>, até mesmo para os servidores públicos que deveriam fazer cumprir o que foi legalmente estabelecido, por serem aqueles a quem se atribui a posse do conhecimento especializado. Vale ressaltar que a atribuição de 2020 foi em modalidade presencial, já, em 2021 e 2022, a atribuição de aulas ocorreu em modalidade remota, diretamente pela Secretaria Escolar Digital (SED), devido ao Decreto nº. 64.881, de 22 de março de 2020, estendido no Decreto nº. 65.032, de 26 de junho de 2020.

A atribuição de Aulas para o ano de 2023 <sup>25</sup> foi considerada um ataque para os professores categoria “O”, pois a SEDUC-SP, por meio da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) da Secretaria da Educação, utilizou o seguinte procedimento, conforme estabelece o § 1º do artigo 8º da resolução SEDUC 85 de 07/11/2022, supramencionada **na classificação do processo de atribuição de classes e aulas será priorizada a carga horária de opção docente** (grifo nosso), na seguinte ordem de prioridade:

---

<sup>24</sup> Atribuição de 2020: o processo foi cancelado, porque o sistema que mensura a pontuação/classificação dos professores zerou a pontuação de todos os professores contratados. No entanto, todos entraram com recurso contra a Diretoria de Ensino de Limeira, e a primeira atribuição foi cancelada devido aos professores não estarem com suas pontuações corretas. Vale ressaltar que, após o cancelamento, os supervisores nomearam uma nova data para atribuição, sendo que os professores saíram da Diretoria de Ensino de Limeira às 2 horas da manhã do dia 31/01, porque os supervisores, além de atribuir as aulas aos docentes, precisaram pontuar/classificar os professores um a um, conforme os documentos comprobatórios de Atribuição de Classes/aulas, nas Figuras 04, 05, 06, 07. Não houve lista classificatória, a classificação foi feita manualmente pelos supervisores e equipe, mais uma vez mostrando a precarização do trabalho docente e a falta de transparência no processo de atribuição (Relatos de experiência dos professores participantes da pesquisa, no processo de atribuição de aulas, do ano de 2020, Diretoria de Limeira/SP).

<sup>25</sup> Resposta da Dirigente da D.E. Limeira para o Recurso enviado por um participante da pesquisa “solicitando a transparência do processo de atribuição de aulas para o ano de 2023” recebido como **indeferido**, data do dia 26/12/2022. (Anexos F)

I – integral ou ampliada (32 aulas = 40 horas semanais)

II – completa (20 aulas = 25 horas semanais)

Em tempo, essa comissão ressalta que os docentes contratados fizeram opção pela carga horária para o ano de 2023, na Secretaria Escolar Digital (SED), até o dia 29/11/2022. Para os candidatos à contratação do Processo Seletivo Simplificado – Banco de Talentos 2023, a opção pela carga horária para o ano de 2023 ocorreu entre 08 e 14/12/2022, conforme disposto na Portaria CGRH n.º 22 de 22/11/22 e alterações. Assim, a classificação disponibilizada na SED reflete as opções registradas pelos docentes, à época.

No tocante a atualização da contagem de tempo, a classificação disponibilizada na SED reflete os dados inseridos no sistema até 29/11/2022, conforme disposto no § 2º do artigo 8º da Resolução SEDUC 85 de 07/11/2022. Para mais, essa comissão segue as orientações emanadas da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (MAGDA DE MORAES, 2022).

A atribuição de aulas para 2023 ocorreu por meio de uma lista geral, sendo que os professores que optaram por número menores de aulas 20 aulas, foram redirecionados para o final da lista, sendo que, professores com mais de 10 anos na carreira do magistério do Estado de São Paulo e com pontuação alta, ficaram por último na lista de atribuição, consequentemente vendo professores recém-formados com pontuação zerada atribuírem aulas, pois optaram por 32 aulas, ou seja, (7APF (atividade pedagógica formativa +14APD atividade pedagógica diversificada), que corresponde a 40 horas semanais dentro da escola (s). (ANEXO G).

É importante informar que a Lei complementar nº 1.374/22 que corresponde a Nova Carreira do Magistério não ampara professores que trabalham em outras instituições de ensino, seja, Prefeitura, particular, Universidades, Escola Técnica, entre outras. A Nova Carreira impulsiona de forma involuntária os professores categoria “O” a serem inseridos no modelo do Programa PEI, cumprindo jornada de 40 horas semanais, dentro das escolas de ensino regular e sem dedicação exclusiva, pois a atribuição forçou os professores a atribuírem aulas em mais de uma escola.

E, vale ressaltar que os títulos (nível mestrado e doutorado) não foram utilizados como desempates no momento da atribuição de aulas, classificação e nem como acréscimo na pontuação do professor, voltando-se contra o que a Constituição Federal (1988) apresenta na formação e valorização do professor, prevista no inciso V do Artigo 206, “determina a **valorização** dos profissionais de ensino, garantidos, na forma de lei, plenos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título”. (BRASIL, 1988).

A atribuição de aulas 2023, foi respaldada na Nova Carreira do Magistério, que deixou claro, a **não valorização a formação do professor**, pois a comissão de atribuição de aulas, passou na frente professores recém-formados, sem experiência na carreira docente, com

pontuação zerada, porque simplesmente optaram por 32 aulas ou 35 aulas, com jornada de 40 horas semanais, prejudicando professores contratados com alta pontuação, em exercício há mais de dez anos no Estado.

De forma introdutória, evidenciamos, aqui, as etapas da atribuição de aulas, no ano de 2020, última atribuição feita presencialmente, na Diretoria de Limeira/SP, a partir das fontes cedidas e registradas por um professor participante da pesquisa.

**Figuras 04 e 05-** Etapas da atribuição de aulas 2020



Fonte: Atribuição de classes/aulas 2020, Diretoria de Ensino Limeira- SP, em 04/02/2020, com imagens cedidas por um professor participante da pesquisa (2020).

**Figuras 06 e 07-** Etapas da atribuição de aulas 2020.



Fonte: Atribuição de classes/aulas 2020, Diretoria de Ensino Limeira/SP, em 04/02/2020, com imagens cedidas por um professor participante da pesquisa, 2020

Por certo, o processo de atribuição de classes e aulas é um momento em que vêm à tona desgaste emocional, incertezas, inseguranças, desvalorização, angústias, medo, e que simboliza, mais uma vez, a precarização extrema do professor contratado Categoria “O”.

### 3.2.4 Salário

A partir da leitura e análise do Anuário Brasileiro Da Educação Básica (2021), observamos que as Metas do PNE estabelecem a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica e Superior, a fim de equiparar o rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência do PNE.

Entre as informações mais pertinentes para se comparar a evolução do salário dos professores está a comparação com os ganhos de outros profissionais do Ensino Superior. Os dados mais recentes mostram que a diferença caiu e os vencimentos dos docentes da Educação Básica da rede pública passaram a representar 78,5% do salário dos demais profissionais com Ensino Superior completo. Contudo, é preciso levar em conta o efeito da contração salarial das demais categorias profissionais, que também contribuiu para essa menor diferença proporcional. Atualmente, o salário médio dos professores da Educação Básica com Ensino Superior da rede pública no Brasil, é de R\$ 4.131,00, enquanto a média salarial dos demais profissionais com Ensino Superior é de R\$ 6.622,00.

Nos últimos oito anos, o salário dos professores se aproximou treze pontos percentuais do recebido pelos demais profissionais com curso superior, indicado no Quadro 16, abaixo do rendimento do salário dos professores da Educação básica da rede pública.

**Quadro 16-** Salário médio dos professores da Educação Básica da rede pública e de profissionais de outras áreas com curso superior

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Professores da Educação Básica - rede pública (a)</b>	4.089	3.998	4.095	3.775	3.970	3.989	3.980	4.131
<b>Profissionais da área de Exatas</b>	7.705	8.296	7.792	7.478	7.596	7.875	7.481	6.613
<b>Profissionais da área de Humanas</b>	6.885	6.208	6.685	6.115	5.833	6.335	6.379	5.990
<b>Profissionais da área de Saúde</b>	7.594	7.359	7.688	7.473	7.556	8.060	7.754	6.622
<b>Média de rendimento dos profissionais com curso superior exceto docentes (b)</b>	6.291	6.029	6.106	5.781	5.746	5.718	5.553	5.262
<b>Proporção da média salarial dos professores da Educação Básica - rede pública em relação à média dos profissionais com curso superior (a/b)</b>	65,0	66,3	67,1	65,3	69,1	69,8	71,7	78,5

Fonte: IBGE/PNAD –Deflator PNADC/2020- 2º trimestre- Brasil-2013-2020

Outro fator a ser considerado, quando se analisam os dados sobre carreira docente, é a proporção de docentes da Educação Básica que lecionam apenas em uma escola: são 79,6%, seguindo a tendência de aumento que se observa desde 2011. Na Educação Infantil, a proporção de docentes que atuam somente em uma Creche aumentou para 97,9%. Já no Ensino Médio, a porcentagem de professores que atuam em apenas uma escola da etapa é de 84%. O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa.

O PNE traz como uma das metas assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal e garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021).

O documento citado acima exhibe gráficos e tabelas que trazem indicadores relevantes para o acompanhamento das metas do PNE; no que diz respeito à escolaridade média dos professores da Educação Básica, no Brasil, o documento apontou avanço – em 2020, 86,6% dos professores da Educação Básica apresentavam escolaridade de nível superior, sendo que 43% fizeram pós-graduação – um aumento consistente de 18,6% pontos percentuais na última década.

Contudo, os dados apontaram que, quando se considera a adequação da formação docente para lecionar em suas respectivas turmas ou disciplinas, verifica-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, apenas 60,3% das turmas possuíam professores com formação. Entre as oito disciplinas analisadas, somente Língua Portuguesa e Educação Física superaram o patamar de turmas com 70% de professores com formação adequada. No Ensino Médio, 65,3% das turmas tinham professores com formação adequada para as disciplinas lecionadas. Os dados revelam que quinze unidades federativas não ultrapassaram o patamar de 60% de turmas cujos docentes apresentavam formação adequada anos finais do Ensino Fundamental, sendo treze

unidades federativas localizadas nas regiões Norte e Nordeste. No Ensino Médio, oito estados não superaram esse patamar.

Ainda citando o documento Anuário Brasileiro Da Educação Básica (2021), o Estado de São Paulo está em segundo lugar no *ranking* de posição no país, com uma população de 46.289.333, rendimento Domiciliar *Per capita* de R\$ 1.814,00, com um total de professores da Educação Básica de 465.863 e com um porcentual de 95,9 % dos professores com nível superior de escolaridade. Sendo 76,2% das matrículas na rede pública, 7.585.566 distribuídos em 18.561 (62,2%) em estabelecimentos da Educação básica pública, com 99,4 % de crianças e jovens de 6 a 14 anos na etapa do Ensino fundamental e 84,1% de jovens de 15 a 17 anos na etapa Ensino Médio. Os dados revelam que 43,3% dos estudantes da rede pública terminam o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No Ensino Médio, são 37%. Além disso, 87 de cada cem jovens do estado concluem o Ensino Médio até 19 anos.

Apesar de ser a maior rede de ensino do país, a remuneração média dos docentes paulistas está entre as menores dos estados brasileiros. Com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 - Lei do Piso Salarial Profissional Nacional -, e regulamentada a alínea “e”, do inciso III do caput do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, passou a instituir-se o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, estabelecendo-se, também, os reajustes que devem ocorrer a cada ano. Cabe ressaltar que o estado de São Paulo não cumpre a Lei do Piso Salarial.

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) estipulou o piso salarial do professor, com uma jornada de quarenta horas por semana, em R\$ 2.557,74, e isso vale para todo o país, incluindo quaisquer estados e municípios. Em 2020, no portal do Ministério da Educação (MEC), divulgou-se o reajuste para o valor de R\$ 2.886,24, isto é, 12,84% maior do que o estipulado para 2019 - tal aumento está previsto na chamada Lei do Piso (Lei 11.738), de 2008.

O Ministério da Educação (MEC) utiliza o cálculo do crescimento do valor anual mínimo por aluno como base para o reajuste do piso dos professores. Dessa forma, é utilizada a variação observada nos dois exercícios imediatamente anteriores à data em que a atualização deve ocorrer. Segundo o portal do MEC (2020), o valor mínimo por aluno é estipulado com base em estimativas anuais das receitas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): para 2019, o valor chegou a R\$ 3.440,29, contra R\$ 3.048,73, em 2018.

A lei define o valor mínimo que o profissional do magistério da Educação deve receber, assim que entra no serviço público, com formação mínima em Magistério em nível médio e carga horária de quarenta horas por semana, com atuação em estabelecimentos de Ensino Infantil, Fundamental ou Médio, sendo que 1/3 dessa jornada deve ser reservada para atividades extraclasse, como planejamento de aula, tutoria, avaliações pedagógicas etc. (BRASIL, 2008).

Com a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), (Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008), o valor inicial foi de R\$ 950,00. Em um período de dez anos, ocorreu reajuste simbólico, destacando-se os anos de 2011, 2012 e 2015 com os maiores reajustes salariais. É importante esclarecer que nem todos os estados do Brasil cumprem essa lei, proporcionando os reajustes que devem ocorrer anualmente. A partir dessa Lei, o valor do piso vem sendo corrigido anualmente, e os “vencimentos de docentes paulistas não têm sido corrigidos na mesma proporção” como afirmam Barbosa *et al.* (2020, p. 802).

E, se não bastasse tamanha insatisfação, não se pode deixar de mencionar o piso salarial estadual dos professores do estado de São Paulo, abaixo do salário-base, referido na Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de Lei Federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006): o salário paulista, sem a adesão ao Novo Plano de Carreira do Magistério, é de R\$ 2.585,00, para uma jornada de quarenta horas ou 32 aulas,

Artigo 1º - Será pago abono complementar ao servidor da Secretaria da Educação, integrante de classe docente do Quadro do Magistério, a que se refere à Lei Complementar estadual nº. 1.204, de 1º de julho de 2013, quando o valor da Faixa e Nível em que estiver enquadrado for inferior ao valor do piso salarial profissional nacional do magistério público da Educação Básica, e corresponderá à sua diferença, obedecida a jornada de trabalho do servidor;  
Artigo 2º - O disposto no artigo 1º deste decreto será aplicado ao Professor Educação Básica I - PEB I, com formação em nível médio, na modalidade Normal, que se encontre enquadrado na Faixa 1, Níveis 1 e 2, para que o somatório dos valores da Faixa e Nível e do complemento de piso, proporcionalmente à jornada de trabalho, atinjam os valores a seguir discriminados:

I - R\$ 2.298,80 (dois mil, duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos), quando em Jornada Integral de Trabalho Docente;  
II - R\$ 1.724,10 (um mil, setecentos e vinte e quatro reais e dez centavos), quando em Jornada Básica de Trabalho Docente;  
III - R\$ 1.379,28 (um mil, trezentos e setenta e nove reais e vinte e oito centavos), quando em Jornada Inicial de Trabalho Docente;  
IV - R\$ 689,64 (seiscentos e oitenta e nove reais e sessenta e quatro centavos), quando em Jornada Reduzida de Trabalho Docente.

§ 1º - O valor mínimo da aula será de 1/200 (um duzentos avos) sobre o valor do piso fixado para a Jornada Integral de Trabalho Docente.

§ 2º - O valor do abono complementar a que se refere o artigo 1º deste decreto não será considerado para efeito do cálculo de qualquer vantagem pecuniária, exceto no cômputo do décimo terceiro salário e no cálculo do terço de férias.

§ 3º - Sobre o valor do abono complementar incidirão os descontos previdenciários e de assistência médica.

Artigo 3º - O disposto neste decreto aplicam-se:

I - aos docentes ocupantes de função-atividade, bem como os docentes contratados, na correspondência das cargas horárias que efetivamente venham a cumprir;

II - aos inativos e pensionistas.

Artigo 4º - As despesas decorrentes da aplicação deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação, suplementadas se necessário.

Artigo 5º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de janeiro de 2017 (BRASIL, 2008, s.p).

O Estatuto do Magistério de 1985 (SÃO PAULO, 1985) e o Plano de Carreira de 1997, estabeleceram formas distintas de movimentação na carreira. O Estatuto expressava uma concepção de carreira na qual a movimentação fixava em: 1. Tempo de carreira na rede e merecimento (sem faltas) e 2. Titulação. Com a mudança para a Lei Complementar n.836 de 1997, plano de carreira no quadro do magistério, decretou o fim da carreira, uma vez que a movimentação se restringiu à titulação, desconsiderando a movimentação por tempo de serviço, conforme previsto no Estatuto de 1985. No Estatuto do Magistério ficou estabelecido, em primeira estância, três diferentes jornadas de trabalho docente: a jornada integral com quarenta horas, a jornada completa de trinta horas e a jornada parcial de vinte horas, até ser vigorada a Lei Complementar n.836, 1997 reduziu para trinta horas e 25 horas a jornada de trabalho, em atividades com o estudante, e quatro horas de trabalho pedagógico (duas horas em atividades coletivas na escola e duas em local de livre escolha).

Segundo a Lei Complementar n.836 de 1997, é possível acumular dois cargos docentes, ou um cargo de suporte pedagógico (direção ou supervisão) com um cargo docente na rede estadual, desde que a carga total não ultrapasse 64 horas semanais. Barbosa Andreza *et al.* (2020, p. 805), em seu estudo sobre jornada de trabalho por professores na rede pública, relataram que extrapola as 44 horas semanais previstas na Constituição Federal de 1988, contudo a SEDUC/SP, valendo-se das brechas estatutárias, não respeita o máximo de horas que deveriam ser cumpridas pelo trabalhador pelas leis trabalhistas. O Plano de carreira de 1997, segundo Barbosa *et al.* (2020, p.808) “não avançou na perspectiva e acarretou situação pior que a vivenciada anteriormente”.

Em 2009, foi aprovada a Lei Complementar n.1097, que instituiu o sistema de promoção por prova de mérito e houve alteração na lei do Plano de Carreira de 1997, visando a adequação à legislação nacional, foram criadas mais duas horas de jornada: a Jornada Integral de quarenta horas e a Jornada Reduzida de doze horas. (Decreto n.55.078/2009). Em 2012, o governo publicou a Resolução n. 8, com nova composição da jornada, o cumprimento da jornada em horas-relógio, e não mais em horas-aulas. Sobre essa alteração, Barbosa *et al.* (2020, p.806) a consideram como “uma manobra adotada pelo governo para adequar à legislação nacional sem realizar mudanças na composição da jornada”.

Em 2011, a Lei Complementar n.1143 instituiu a progressão da carreira docente, passando a ser pelas vias acadêmicas e não acadêmicas; destacamos que a distribuição de docentes pelos níveis/faixas da carreira é bastante desigual, pois as exigências para a passagem de um nível a outro e de uma faixa a outra dificultaram a movimentação no interior da carreira docente.

Barbosa, Andreza *et al.* (2020) analisaram a relação entre os salários docentes e a lei do piso, enfatizando que a defasagem salarial no estado de São Paulo reduz a atratividade da docência e contribui para a desvalorização docente, cooperando para o abandono da carreira, cuja pesquisa dos autores revelam uma redução de sessenta mil docentes, cerca de 25% do total da rede no período de 2014 a 2018.

O Estado de São Paulo pratica valores abaixo da lei do piso salarial profissional Lei 11.738 de 2008, que não paga a base salarial do professorado referida na Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VIII (piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de Lei Federal).

O Ministério da Educação (MEC) divulgou que o piso salarial dos profissionais da rede pública da Educação Básica em início de carreira foi reajustado em 12,84%, para 2020, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24. O reajuste foi anunciado pelo ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, e pelo ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, em transmissão ao vivo pela *internet*, em 16 de janeiro de 2020. O acréscimo está previsto na Lei do Piso (Lei 11.738/2008). O texto estabelece que o piso salarial dos professores do magistério é atualizado, anualmente, no mês de janeiro. A regra está em vigor desde 2009, ano em que o valor de R\$ 950,00 foi o ponto de partida para o reajuste anual (MEC, 2020).

Em 2022, foi assinada a portaria que estabelece o reajuste com o novo valor do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, o piso da categoria será de R\$ 3.845,63 (BRASIL, 2022).

Conforme demonstrativo de pagamento disponibilizado por um dos participantes da pesquisa que atua em uma escola de Programa de Ensino Integral (PEI), com jornada de quarenta horas semanais, e destacando o Decreto nº. 62.500/2017, na emissão do demonstrativo de pagamento, que justifica e comprova as informações relatadas anteriormente, o estado de São Paulo não cumpre a Lei do Piso Salarial, mantendo o salário-base no valor de R\$ 2.585,00.

Em seguida, segue o demonstrativo de pagamento de um professor categoria “O” em exercício na escola de ensino regular (Figuras 08 e 09).

**Figura 08** – Demonstrativo de pagamento (PEI), jornada de 40 horas semanais, dedicação exclusiva



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**Departamento de Despesa de Pessoal do Estado**  
**Demonstrativo de Pagamento**

				<b>Categoria</b> CONTRATADO TEMPORARIO - LC 1093/2009		
<b>Reg. Retrib.</b> 08		<b>Esc./ Tab. Vencimento</b> 20		<b>Ref./ Grau - Faixa/ Nível</b> 001/ D		
<b>Município</b> 587						
<b>Aux. Alimentação</b>		<b>Tipo da Folha</b> FOLHA NORMAL - 07/2021		<b>Data Pagamento</b> 06/08/2021		
<b>Código</b>	<b>Denominação</b>	<b>Nat.</b>	<b>Qtde.</b>	<b>Unid.</b>	<b>Período</b>	<b>Valor</b>
01.035	PISO SAL.DOCENTE-DECRETO 62500/2017	N	200	VALOR	07/2021	301,25 +
02.045	CARGA HOR/SUPL - ENSINO MEDIO	N	200	AULAS	07/2021	2.585,00 +
02.054	GTCN - ENSINO MEDIO	N	055	HORAS	07/2021	158,74 +
04.216	GRAT DEDICACAO PLENA INTEGRAL-GDPI	N		PERC.	07/2021	1.938,74 +
70.009	INSS	N		PERC.	07/2021	549,01 -
70.012	IMPOSTO DE RENDA NA FONTE	N		DEPTE	07/2021	361,68 -
97.002	CPP-CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA	N		VALOR	07/2021	44,95 -
<b>Dépósito FGTS</b>	<b>FGTS 13º Salários</b>	<b>Salário Contribuição RPPS/RGPS</b>	<b>Total Vencimentos</b>	<b>Total Descontos</b>	<b>Líquido a Receber</b>	
		4.983,73	4.983,73	955,64	4.028,09	
<b>Alteração de Exercício/ Cargo em Comissão</b>				<b>Legenda da Natureza (Nat.)</b>		
				<b>N</b> = Normal <b>D</b> = Devolução <b>E</b> = Estorno <b>A</b> = Atrasado <b>R</b> = Reposição		
* Valores expressos em Real						

Fonte: documento gerado pela pesquisa (2022)

**Figura 09** – Demonstrativo de pagamento (Ensino Regular), 26 aulas atribuídas, carga horária 33 horas

Código		Denominação					Nat.	Qtde.	Unid.	Período	Valor
01.035	PISO SAL.DOCENTE-DECRETO 62500/2017					N	165	VALOR	04/2022	826,76 +	
02.044	CARGA HOR/SUPL - 5 A 8 SERIE					N	165	AULAS	04/2022	2.345,88 +	
12.020	AUXILIO TRANSPORTE					N	018	VALOR	01/04/2022 A 30/04/2022	112,04 +	
70.009	INSS					N		PERC.	04/2022	289,71 -	
70.012	IMPOSTO DE RENDA NA FONTE					N		DEPTE	04/2022	94,44 -	
79.006	SALDO DEVEDOR - O.E.					A	10,00	PERC.	01/04/2022 A 30/04/2022	66,12 -	
97.002	CPP-CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA					N		VALOR	04/2022	51,95 -	
<b>Depósito FGTS</b>		<b>FGTS 13º Salários</b>	<b>Salário Contribuição RPPS/RGPS</b>	<b>Total Vencimentos</b>	<b>Total Descontos</b>	<b>Líquido a Receber</b>					
			3.172,64	3.284,68	502,22	2.782,46					
<b>Alteração de Exercício/ Cargo em Comissão</b>						<b>Legenda da Natureza (Nat.)</b>					
						N = Normal		D = Devolução		E = Estorno	
						A = Atrasado		R = Reposição			
<b>* Valores expressos em Real</b>											

Fonte: documento gerado pela pesquisa (2022)

Barbosa, Andreza *et al.* (2020) sinalizou que os baixos salários afetam a atratividade da docência, além de causar abandono do magistério, pauperização dos professores, sentimento de insatisfação com o trabalho e ampliação das horas de trabalho, o que, por sua vez, contribui para o aumento da rotatividade e itinerância de docentes nas escolas, além de levar ao surgimento de problemas de saúde, ao aumento do absenteísmo, ao comprometimento do tempo

destinado às atividades extraclasse e às dificuldades para investimento no aprimoramento profissional.

Vale ressaltar que, com a aprovação da reforma da Previdência, a contribuição ao INSS sobe de 11% a 16% dos rendimentos. A reforma, que também compreendeu ao PLC (Projeto de Lei Complementar) nº. 80/19, que regulamenta o regime próprio de previdência dos servidores públicos do Estado de São Paulo, foi aprovada no dia 4 de março de 2020, por 58 votos a 30 (CPP, 2020). Os índices irão variar:

- 11% para funcionários que recebem até um salário-mínimo;
- 12% para recebimentos de um salário-mínimo a R\$3000,00;
- 14% para proventos de R\$ 3000,01 até o teto do Regime Geral da Previdência Social (RGPS), de R\$ 6.101,00;
- 16% para os que recebem acima do teto do RGPS, de R\$ 6.101,00.

Vale também mencionar a PEC<sup>26</sup> emergencial (Proposta de Emenda Constitucional), que autoriza o pagamento de até R\$ 44 bilhões, por meio do novo auxílio emergencial, além de conter medidas de controle dos gastos públicos e, conseqüentemente, mudanças nas contas públicas. Entre essas medidas, estão barreiras para que a União, estados ou municípios criem despesas obrigatórias ou benefícios tributários, façam concursos públicos, ou deem reajustes a servidores públicos. O atual governo previa e desejava conter o ritmo de crescimento dos gastos públicos. Com a nova regra, caso as despesas passem de 95% das receitas (no caso do governo federal, a estimativa é que a relação entre despesas e receitas chegue a 95%, em 2024), seria ativado o disparo e levaria às restrições (CPP, 2021).

As seguintes medidas tornam proibido:

- Dar reajuste ou adequação de remuneração a servidores, empregados públicos e militares, com exceção dos casos em que houver uma determinação judicial pelo aumento. Ou seja, o governo deve congelar o salário dos servidores.
- Criar cargos ou funções que causem aumento de despesas.
- Contratar novos funcionários públicos, a não ser que a contratação seja para repor vagas (por exemplo, quando um funcionário pede exoneração) e que não implique

---

<sup>26</sup> A PEC Emergencial foi apresentada em 2019 pelo governo, com o objetivo de criar mecanismos de restrição de gastos quando o Governo Federal, estados ou municípios estivessem em situação de emergência fiscal. Ela era considerada uma prioridade do ministro da Economia, Paulo Guedes, após a aprovação da reforma da Previdência.

aumento de despesa; realizar concurso público, a não ser que seja para a reposição de servidores que já eram contratados, entre outros.

Em virtude da aprovação da PEC emergencial, no mês de março de 2021, o Ministério da Economia afirmou que se tratava da mais importante reforma fiscal dos últimos 22 anos, porém, as medidas da PEC atingem diretamente os servidores públicos, congelando seus salários e sem previsão de realizar concursos, o que adiará a esperança de efetivação para os professores contratados Categoria “O” (CPP, 2021).

Nesse contexto, o professor contratado na rede estadual em regime de trabalho precário, e a própria carreira docente paulista desrespeitada e sem uma política salarial minimamente condizente, estão sendo duramente atacados pelo próprio governo atual junto à opinião pública: os docentes são cobrados por duvidosos critérios de produtividade, ficam lançados à própria sorte da competitividade entre pares e os vencedores são premiados com bônus<sup>27</sup>, sem que haja alterações salariais para a categoria (CPP, 2021).

Os professores não efetivos (estáveis e contratados) escolhem uma jornada e não podem solicitar quantidade inferior de aulas à jornada escolhida: por exemplo, um professor da Categoria “F” que escolhe a Jornada Básica (24 aulas) não poderá ter menos do que essa quantidade; caso não tenha aulas para atribuição, ele é chamado periodicamente à Diretoria de Ensino, para completar sua carga escolhida (SÃO PAULO, 2018).

É importante ressaltar que a Jornada Reduzida não é mais ofertada aos docentes que estão na rede, tampouco para os não efetivos. Os professores que estão na Jornada Reduzida, caso aumentem sua jornada, perdem o direito de voltar à jornada original, caso tenham interesse. E, para os professores Categoria “O” com contrato ativo, pode-se atribuir, no mínimo, a carga horária de dezenove aulas, ou seja, a Jornada Mínima preconizada por legislação vigente (SÃO PAULO, 2018).

Já o ano de 2022, ano eleitoral, está provendo mudanças mediadas pela chamada Nova Carreira do Magistério, relativa à Lei Complementar 1374/2022<sup>28</sup>, segundo a qual o professor

---

<sup>27</sup> O bônus vem por meio do índice do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo): ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista, também, o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade escolar, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola.

<sup>28</sup> Lei Complementar nº 1.374/2022 institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de

efetivo pode escolher a adesão à nova carreira ou não. No artigo 9º define a Jornada de trabalho docente, sendo computadas por hora-relógio e não mais hora-aula de 45 minutos, conforme já referimos. O texto da referida lei preconiza:

I - Jornada Completa de Trabalho Docente: 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho;

II - Jornada Ampliada de Trabalho Docente: 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

§ 1º - Para o Professor de Ensino Fundamental e Médio designado para exercer função de Especialista em Educação e Gestão Educacional, aplica-se a jornada prevista no inciso II deste artigo.

§ 2º - Na hipótese de acumulação remunerada de cargos públicos, nos termos do artigo 37, inciso XVI, da Constituição Federal, a carga horária total da acumulação não poderá ultrapassar o limite de 65 (sessenta e cinco) horas semanais.

Artigo 10 - A jornada de trabalho do Professor de Ensino Fundamental e Médio que atua na Trilha de Regência será composta de:

I - 2/3 (dois terços) da jornada em atividades de interação com os educandos;

II - 1/3 (um terço) da jornada em atividades pedagógicas na unidade escolar, sem interação com os educandos.

§ 1º - O tempo de trabalho destinado às atividades pedagógicas sem interação com os educandos deverá ser cumprido integralmente na unidade escolar.

§ 2º - A hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos.

§ 3º - Fica assegurado ao Professor de Ensino Fundamental e Médio, no mínimo, 15 (quinze) minutos consecutivos de descanso, por período letivo. (LC n.1374/2022).

A partir da LC n.1374/2022, o professor contratado a partir da Lei Complementar nº 1.093/2009 estará aderindo automaticamente ao Plano da Nova Carreira do Magistério, que está descrito no Artigo 15 - a remuneração dos professores contratados para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, será calculada na referência L1 do Sub anexo 1 - Licenciatura Plena do Anexo II, a que se referem o artigo 12 e 76 do corpo permanente e os artigos 3º e 15 das Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022(SÃO PAULO, 2022, s.p.).

A Tabela 01, segue abaixo, sintetiza informações sobre a LC 1.374/2022.

**Tabela 01-** Lei Complementar nº 1.374/2022

Professor de Ensino Fundamental Médio

**TABELA DE SUBSÍDIO - 40 HORAS SEMANAIS**

Subanexo 1 - Licenciatura Plena

Ref / R\$	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15
	5.000,00	5.500,00	6.100,00	6.600,00	7.200,00	7.700,00	8.300,00	8.800,00	9.400,00	9.900,00	10.500,00	11.000,00	11.600,00	12.300,00	13.000,00

outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2022, s.p.)

**TABELA DE SUBSÍDIO - 25 HORAS SEMANAIS** ←

Subanexo 1 - Licenciatura Plena

Ref. / R\$	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15
	3.125,00	3.437,50	3.812,50	4.125,00	4.500,00	4.812,50	5.187,50	5.500,00	5.875,00	6.187,50	6.562,50	6.875,00	7.250,00	7.687,50	8.125,00

Fonte: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2022)

Analisando a Tabela 01, relativa aos subsídios, os professores da categoria “O” (ocupante de função atividade) foram enquadrados compulsoriamente na nova lei – contrariando o que diz a própria lei, que determinava esse enquadramento em novo contrato. É evidente notar que o professor contratado categoria “O” dentro do Plano da Nova Carreira do Magistério perde com a remuneração por subsídios, que atinge, apenas, a referência L1 (Licenciatura Plena) desconsiderando ou ignorando o professor com títulos (Mestrado e Doutorado) com prejuízos salariais, perdas de direitos e, entre outros efeitos, obriga o cumprimento integral da jornada de trabalho e carga horária na unidade escolar, o professor se depara com um desestímulo em desempenhar a formação contínua, com pós graduação.

Segundo informe urgente da Apeoesp, datado de 11 de julho de 2022, a SEDUC/SP recuou de determinados pontos prejudiciais, por exemplo, acerca do cumprimento das Atividades Pedagógicas Diversificadas (atual ATPL) na própria unidade escolar. A denúncia e a mobilização da Apeoesp, particularmente no que se refere aos professores enquadrados compulsoriamente, com a possibilidade de ações judiciais que daí decorrem, levou a SEDUC ao recuo, embora parcial. Assim, a Resolução SEDUC 58/2022, publicada no DOE em 9/7/2022, determina que:

[...] Artigo 2º - Excepcionalmente no ano de 2022, os docentes aderentes ao plano de carreira previsto na Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e os docentes contratados pela Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, poderão solicitar, mediante requerimento a ser disponibilizado na Secretaria Escolar Digital- SED, a realização de atividades pedagógicas complementares como forma de cumprimento da carga horária referente às APD (atual ATPL).

Parágrafo único. As Coordenadorias Pedagógica e de Gestão de Recursos Humanos emitirão documento orientador para fins da realização das atividades complementares previstas no “caput” deste artigo, bem como para o cômputo das horas realizadas. (...) Esclarecemos que as atividades pedagógicas complementares a que se refere a Resolução SEDUC 55/2022 podem ser realizadas fora da unidade escolar, o que desobriga os docentes enquadrados na lei complementar 1374/2022 de utilizarem o período de férias para a realização das atividades propostas. Esclarecemos ainda que a data limite para a realização de integralização da carga horária relativa às APD foi prorrogada pela Resolução SEDUC 58/2022 para 31 de agosto de 2022. Continuamos mobilizados pela revogação da LC 1374/2022, mantendo a orientação para que nenhum professor ou professora faça a adesão ao subsídio, porque, unidos, podemos recuperar e aperfeiçoar a nossa carreira no próximo governo (SÃO PAULO, 2022).

Podemos afirmar que a LC 1374/2022, além de criar novas denominações para cargos e funções, faz profundas modificações na estrutura do sistema educacional paulista, retirando diversos direitos dos servidores que regidos por ela ao estabelecer a remuneração por subsídios, o que implica na extinção dos adicionais e sexta parte, como é destacado no Jornal dos Professores (CPP, 2022).

Diante dessa nova modificação na carreira docente, trouxemos dois demonstrativos de pagamento, o primeiro de um professor efetivo na rede Estadual Paulista com 32 aulas, que não aderiu a nova carreira do magistério, e o outro de um professor contratado categoria “O” com 26 aulas atribuídas, obrigado a aderir à nova carreira do magistério que estabelece a remuneração por subsídios.

**Figura 10** – Demonstrativo de pagamento professor efetivo da educação básica PEB-II- Ensino regular, jornada de 32 aulas, sem adesão a Nova Carreira do Magistério.

 <b>GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO</b> <b>Departamento de Despesa de Pessoal do Estado</b> <b>Demonstrativo de Pagamento</b>						
<b>Cargo/ Função Atividade</b> C/6409-PROFESSOR EDUCACAO BASICA II				<b>Categoria</b> TITULAR DE CARGO EFETIVO		
<b>Esc./ Tab. Vencimento</b> 21/ 1				<b>Ref./ Grau - Faixa/ Nível</b> 002/ E		
<b>Aux. Alimentação</b>		<b>Tipo da Folha</b> FOLHA NORMAL - 06/2022			<b>Data Pagamento</b> 07/07/2022	
Código	Denominação	Nat.	Qtde.	Unid.	Período	Valor
01.001	SALARIO BASE	N		VALOR	06/2022	3.819,20 +
01.035	PISO SAL.DOCENTE-DECRETO 62500/2017	N	200	VALOR	06/2022	26,43 +
09.001	ADICIONAL TEMPO DE SERVICO	N	002	QUINQ	06/2022	381,92 +
12.020	AUXILIO TRANSPORTE	N	022	VALOR	01/06/2022 A 30/06/2022	115,94 +
16.006	FERIAS 1/3 DOCENTE-DEC.29439/88	N	015	DIAS	11/07/2022 A 25/07/2022	704,59 +
70.007	IAMSPE S/ 1/3 DE FERIAS	N		PERC.	06/2022	14,09 -
70.012	IMPOSTO DE RENDA NA FONTE	N		DEPTE	06/2022	443,37 -
70.113	CONTR.PREVID.RPPS-LC 1354/2020	N		PERC.	06/2022	510,26 -
70.125	IAMSPE - LEI 17.293/2020	N	2,00	PERC.	06/2022	84,55 -
97.185	BANCO DO BRASIL S/A	N		VALOR	06/2022	1.116,27 -
<b>Depósito FGTS</b>	<b>FGTS 13º Salários</b>	<b>Salário Contribuição RPPS/RGPS</b> 4.227,55	<b>Total Vencimentos</b> 5.048,08	<b>Total Descontos</b> 2.168,54	<b>Líquido a Receber</b> 2.879,54	
<b>Alteração de Exercício/ Cargo em Comissão</b>				<b>Legenda da Natureza (Nat.)</b> N = Normal    D = Devolução    E = Estorno A = Atrasado    R = Reposição		
<b>* Valores expressos em Real</b>						

Fonte: documento produzido pela pesquisa (2022)

**Figura 11**– Demonstrativo de pagamento professor categoria “O” Ensino regular, jornada de 33 horas, com 26 aulas- adesão involuntária a Nova Carreira do Magistério.



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**Departamento de Despesa de Pessoal do Estado**  
**Demonstrativo de Pagamento**

[Redacted]							
[Redacted]				<b>Cargo/ Função Atividade</b> F/5776-PROFESSOR EDUCACAO BASICA-I		<b>Categoria</b> CONTRATADO TEMPORARIO - LC 1093/2009	
[Redacted]							
<b>Município</b> 587		[Redacted]					
[Redacted]							
<b>Aux. Alimentação</b> 017		<b>Tipo da Folha</b> FOLHA NORMAL - 06/2022			<b>Data Pagamento</b> 07/07/2022		
Código	Denominação	Nat.	Qtde.	Unid.	Período	Valor	
02.095	CARGA SUPL-SUBSIDIO-EF-ANOS FINAIS	N	165	AULAS	06/2022	4.125,00 +	
12.020	AUXILIO TRANSPORTE	N	016	VALOR	01/06/2022 A 30/06/2022	21,30 +	
70.009	INSS	N		PERC.	06/2022	413,68 -	
70.012	IMPOSTO DE RENDA NA FONTE	N		DEPTE	06/2022	205,09 -	
97.002	CPP-CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA	N		VALOR	06/2022	51,95 -	
<b>Depósito FGTS</b>		<b>FGTS 13º Salários</b>	<b>Salário Contribuição RPPS/RGPS</b> 4.125,00		<b>Total Vencimentos</b> 4.146,30	<b>Total Descontos</b> 670,72	<b>Líquido a Receber</b> 3.475,58
<b>Alteração de Exercício/ Cargo em Comissão</b>				<b>Legenda da Natureza (Nat.)</b> N = Normal    D = Devolução    E = Estorno A = Atrasado    R = Reposição			
<b>* Valores expressos em Real</b>							

Fonte: documento produzido pela pesquisa (2022)

Ao analisarmos os dois demonstrativos de pagamento do professor efetivo e do professor contratado categoria “O” após a adesão compulsória do plano da nova carreira do magistério é visível que a remuneração por subsídios, que na prática não passa de uma gratificação, é maior para o professor contratado categoria “O”.

O CPP (2022, p.5) trouxe um artigo esclarecendo as principais dúvidas dos professores sobre se vale a pena aderir à nova carreira do magistério; o artigo apresentou um recorte esclarecedor, explicando que a lei “cria ainda um chamado adicional de complexidade, que na prática não passa de uma gratificação, pois não é incorporado aos vencimentos”.

A LC 1374/2022 modifica, também, a forma de evolução da carreira e estabelece a falta de direito para qualquer que seja o descumprimento da carga horária de trabalho, e na tabela que integra a lei, o subsídio inicial da carreira fica estabelecido em R\$ 5 mil desde que o docente tenha licenciatura plena e jornada de quarenta horas semanais de trabalho. O servidor efetivo terá um prazo de 24 meses para optar em aderir ou não à nova carreira. Caso adira, receberá por subsídios; segundo o CPP (2022), o servidor deixará de fazer jus ao recebimento atual ou futuro de qualquer adicional por tempo de serviço e sexta parte, pagos atualmente ao servidor que completa cinco e vinte anos de trabalho. Se não bastasse, não há, no texto da lei, esclarecimentos sobre como serão incluídos os professores que acumulam cargos, dividem suas jornadas de trabalho entre a rede municipal e estadual ou rede privada de ensino.

Ainda, segundo o artigo do Jornal do CPP (2022), os R\$ 5mil referem-se aos rendimentos brutos, sobre os quais incidirão os descontos relativos ao Imposto de Renda e contribuição previdenciária, os quais reduzirão substancialmente os valores pagos aos profissionais do magistério, sendo que não haverá perspectivas de aumento salarial e serão suprimidas novas maneiras de evolução, sem qualquer garantia. Diante disso, o CPP (2022) se pronunciou:

O Centro do Professorado Paulista demonstra total inconformismo com a nova carreira idealizada pela Secretaria da Educação, realizada sem nenhuma consulta às entidades de classe que representam o magistério, prometendo inclusive se dedicar junto ao novo governo para profundas mudanças que venham realmente ao encontro dos anseios de todos os professores. O CPP recomenda que não optem pela nova carreira, pois os prejuízos poderão ser sérios (CPP, 2022, s.p.).

E, no caso da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, com a Reforma da previdência federal, o Projeto de Lei nº 80/2019, que visa aumentar o tempo e o valor da contribuição dos servidores públicos estaduais, provocou um forte estímulo à formação de poupança, é evidente que, com a nova carreira do magistério paulista, os rendimentos mensais serão poupados.

Vale, também, mencionarmos e trazer para a discussão a Reforma Administrativa, PEC 32/2020, que impacta sobre os atuais servidores públicos. O projeto prevê uma Reforma Administrativa profunda, com mudanças estruturais na Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à administração pública, aos serviços públicos e aos servidores. A medida pretende, dentre outras coisas, acabar com a estabilidade para a grande maioria das carreiras públicas e também põe fim ao Regime Jurídico Único, criando cinco novos vínculos com a administração

pública e precarizando as relações de trabalho. De fato, a PEC nº32/2020, ao impactar os servidores, aumentando a rotatividade de pessoal e diminuição dos quadros de recursos humanos, poderá prejudicar, também, o atendimento à população (ANSEMP, FENAMP, 2020).

A Reforma Administrativa do governo, relativa à PEC nº 32/2020, segundo a ANSEMP, (Associação Nacional dos Servidores do Ministério Público), FENAMP (Federação Nacional dos Servidores dos Ministérios Públicos Estaduais) (2020) propõe um Projeto de Lei Complementar do Novo Serviço Público, abordando direitos e deveres do servidor, alterando a estrutura remuneratória e organização das carreiras dos servidores. (BRASIL, PEC nº 32, 2020).

Para ANSEMP, FENAMP (2020), se a Reforma for aprovada o princípio da subsidiariedade irá alterar a lógica do Estado brasileiro, invertendo, também, a lógica de funcionamento até dos serviços básicos para a população, como saúde, educação e segurança, já que torna residual a participação do Poder Público em atividades como estas, além do mais, ficará vedada a concessão de uma série de benefícios aos novos servidores e permite a retirada de direitos dos atuais servidores, como: adicionais referentes a tempo de serviço; adicional ou indenização por substituição, ressalvada a efetiva substituição de cargo em comissão, função de confiança e cargo de liderança e assessoramento; incorporação, total ou parcial, da remuneração de cargo em comissão, função de confiança ou cargo de liderança e assessoramento à do cargo efetivo ou emprego permanente; licença-prêmio, licença assiduidade ou outra licença decorrente de tempo de serviço; redução de jornada, sem a correspondente redução de remuneração, exceto se decorrente de limitação de saúde; Progressão ou promoção baseada em tempo de serviço; parcelas indenizatórias sem previsão de requisitos e valores em lei.

Igualmente, a ameaça também está prevista nos planos de carreira dos servidores públicos, ao prever a possibilidade de o Chefe do Executivo alterar cargos por decreto, sem necessidade de aprovação do Legislativo. A PEC nº 32/2020 veda a acumulação de quaisquer atividades remuneradas por servidores investidos em cargos que sejam considerados de função típica de Estado. Também fica vedada a acumulação de cargos públicos, inclusive durante o período de vínculo de experiência. A limitação não se aplica apenas ao exercício da docência ou de atividade própria de profissional da saúde, conforme transcrição abaixo: “XVI - é vedada a realização de qualquer outra atividade remunerada, inclusive a acumulação de cargos públicos, para os servidores ocupantes de cargos típicos de Estado, mesmo durante o período do vínculo de experiência” (BRASIL, 2020).

Barbosa Andreza *et al.* (2020, p. 808) ao analisarem as condições de trabalho dos professores da rede estadual paulista no extenso período de 1995-2018, notaram que as políticas docentes da rede paulista são consequência do que os sucessivos governos não vêm cumprindo quanto ao que a legislação nacional estipula sobre a valorização docente pós-Constituição de 1988 e aprovação dos Planos Nacional e Estadual de Educação. Pelo contrário, os governos paulistas promoveram políticas de contínua desvalorização docente, fato que se comprova pela permanência de um grande contingente de professores contratados em caráter precário, não favorecendo que os docentes atinjam o topo da carreira e possam receber melhor remuneração, e, também, no vencimento base abaixo do piso salarial, desde 2016, no descumprimento *stricto sensu* da composição da jornada expressa na lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), entre outros fatores.

Oliveira (2021, p. 728) destaca que o compromisso dos/as docentes tem sido expresso durante a pandemia por meio de variadas atitudes. Desde a busca ativa, e por diferentes meios, dos (as) estudantes, até a reorientação da ação pedagógica de modo a atingir os/as estudantes mais suscetíveis ao abandono em contextos vulneráveis, de grandes incertezas e adversidades. Muitas escolas não fecharam, elas continuaram apoiando suas comunidades, mesmo sem poder oferecer atividades coletivas ou aulas presenciais, por conta das restrições sanitárias. Seus/suas profissionais se revezaram no atendimento às famílias, apoio não só pedagógico, mas alimentar. Por isso, são muitas as lições que podem ser tiradas desse processo. A pandemia, apesar dos sofrimentos, trouxe muitos aprendizados, tal como o de que a solidariedade é valiosa e que as saídas são coletivas. Ela demonstrou o enorme compromisso dos(as) professores(as) para com os(as) estudantes e suas respectivas famílias. Entendemos, diante dessa postura dos(as) docentes, que, para eles(as) o mais importante foi garantir os vínculos com os(as) alunos(as), oferecendo-lhes algo relevante que contribuísse no sentido de mitigar os efeitos da pandemia sobre suas vidas.

Oliveira (2021) aponta, ainda, que a pandemia provocou mudanças concernentes à oferta de ensino híbrido e o uso de plataformas digitais como alternativa aos ambientes escolares físicos, no entanto, a autora alerta que isso não alterou a lógica neoliberal e mercantil que rege a rede de ensino paulista. Em suas palavras:

Os conhecimentos produzidos por seus/as difusores/as são ameaçadores, porque põem em risco a educação pública e, desta forma, aumentam as desigualdades sociais e fragilizam ainda mais os que já se encontram em situação de vulnerabilidade. Mais que nunca é necessário contrapor-se a essas

lógicas e produzir conhecimento novo, que oriente novos percursos cujos interesses atendam ao coletivo. (OLIVEIRA, 2021, p.730).

Em suma, depreendemos que, apesar das mudanças alardeadas no que tange ao que é fundamental, o “novo” modo de organização do sistema capitalista, denominado de “neoliberalismo”, se faz presente nas políticas públicas educacionais paulistas, continuando inalteradas, ou seja, mantendo sua essência pautada na concentração de riquezas, como condição necessária para sua produção e reprodução. Harvey (1989) assinala que esse modo de organização tem levado ao aumento da desigualdade de renda, à desvalorização geral da força de trabalho e ao incentivo à desregulamentação dos direitos do trabalho, acarretando toda a ordem de empregos precarizados. No próximo subcapítulo, trataremos os problemas com a formação da identidade do professor Categoria “O”, devido à vulnerabilidade contratual.

### **3.3 Fatores que comprometem a identidade docente: pauperização, precarização, desvalorização**

No estado de São Paulo, inseridos nessa lógica de um novo modelo de trabalhador, flexível, que saiba lidar com a instabilidade, vem sendo subordinado a condições de trabalho cada vez mais precárias, nos deparamos com os professores categoria “O”, objeto de análise deste estudo. O professor da categoria “O” está (des) amparado pela Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, recebe apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato, assim, caso perca as aulas, manterá o vínculo (até que a vigência do contrato termine), porém sem nenhuma remuneração. Quanto à contratação, é feita pelo Banco de Talentos, após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado, e são atribuídas ao profissional aulas livres ou de substituição, diferentemente do que ocorre com o professor *eventual*, que, ao ser contratado, está amparado pela lei citada, sem aulas atribuídas, devido à baixa ou a nenhuma classificação.

São consideradas como hipóteses resultantes da prática de contratação por tempo determinado o desestímulo diante da profissão docente e um duplo processo de precarização, que incide tanto na forma de contratação quanto nas condições do desenvolvimento do trabalho, uma vez que os professores são privados pela própria legislação que os contrata de direitos trabalhistas elementares dos professores efetivos como a utilização do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) e a aposentadoria pública pelo SPPREV. Essa

temática não pode ser tratada sem olhar para o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), pois reforça a necessidade permanente da ação da categoria pela valorização dos professores.

O Conselho Nacional de Educação, em 2009, avaliara a situação nacional dos professores contratados e emitira o parecer MEC/CNE/CEB 9/2009, processo nº 23001.000034/2007-74 - Despacho do ministro, publicado no D.O.U. de 29/5/2009, Seção 1, p. 41: “A situação fragmenta o projeto político-pedagógico e, de certa forma, compromete a qualidade de ensino, tendo em vista a rotatividade dos docentes entre as diversas unidades escolares”. Melhor dizendo, os (as) professores (as) contratados (as) não têm escolas fixas e, às vezes, nem classes de aulas fixas, ou seja, estão trabalhando em várias escolas ao dia, sem construir vínculos com os (as) estudantes e, principalmente, não construindo e não estabelecendo uma sequência didática de aprendizagem, sem dar continuidade aos conteúdos a serem desenvolvidos com os (as) estudantes.

Em virtude da aprovação da PEC emergencial no mês de março de 2021, o Ministério da Economia divulgou nota que afirma ser ela “a mais importante reforma fiscal dos últimos 22 anos”, porém, as medidas da PEC atingem diretamente os servidores públicos, congelando seus salários e sem previsão de realizar concursos públicos, o que distanciará a esperança para os professores contratados Categoria “O” (CPP, 2021).

Nesse contexto, o professor contratado na rede estadual em regime de trabalho precário, e a própria carreira docente paulista, desrespeitada e sem uma política salarial minimamente condizente, sofre, em última instância, ataques pelo próprio governo atual, visando mobilizar negativamente a opinião pública: os docentes são cobrados por duvidosos critérios de produtividade, estão lançados à própria sorte da competitividade entre pares e os vencedores são premiados com bônus<sup>29</sup>, sem que haja alterações salariais para a categoria (CPP, 2021).

Costa (2010, p. 26) explica essa realidade no mundo do trabalho, está destituída dos direitos do trabalho, exclui os trabalhadores da condição de assalariados, com contrato de trabalho por tempo indeterminado e todos os benefícios decorrentes dessa condição, fixando-os num determinado setor desse mercado - permanência dos sujeitos nos limites da pobreza.

---

<sup>29</sup> O bônus vem por meio do índice do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo): ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista, também, o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade escolar, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola.

Para Costa (2010, p.29), os trabalhadores contratados são os mais explorados, pois sofrem com a precarização do trabalho, os baixos salários e a destituição de direitos. É por isso que “[...] esse processo não se configura em exclusão, mas em inclusão perversa na ordem do capital, na qual se reserva ao contingente de trabalhadores mais pauperizados, as mais intensas formas de expropriação do trabalho”. (COSTA, 2010, p.29).

Barbosa *et al.* (2020, p. 795) esclarece que a manutenção de contratações temporárias na rede de ensino vai na contramão do preconizado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, inciso V, que estabelece como princípio do oferecimento de ensino a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso por concurso público aos das redes públicas”, e está em desacordo, também, com a reivindicação da meta 18 do PNE, que prevê que as redes públicas de educação básica tenham, no mínimo, 90% de seus docentes em cargos efetivos até 2017. Desse modo, a significativa presença dos professores contratados temporários na rede paulista evidencia uma política de precarização posta em prática pela administração pública do estado de São Paulo, que sustenta seu (des) acolhimento na exclusão de um grupo de professores dos direitos estabelecidos pelo plano de carreira, tendo adotado “estratégias de subcategorização da classe docente, além de reduzir os gastos”.

Barbosa *et al.* (2020, p.797-798) confirmam a fragmentação da categoria docente em distintas subcategorias, mesmo sendo todos professores da mesma rede, exercendo a mesma profissão e se submetendo às mesmas exigências do trabalho nas escolas estaduais. Apontam, igualmente, que a divisão da classe docente gerou mudanças não só em termos objetivos, considerando os trâmites administrativos e os direitos trabalhistas, mas, também, provocou alterações subjetivas no que diz respeito às divisões hierárquicas induzidas nos próprios professores das unidades de ensino, no fracionamento das pautas de reivindicações sindicais e em retrocesso nas formas de organização docente coletiva, de forma a diminuir sua força de mobilização e o poder de negociação com o poder público, das reformas educacionais gerencialistas, conforme já reiteramos ao longo desta tese.

Diante desse cenário acreditamos na importância de mostrarmos, de fato, fatores que comprometem a identidade docente: precarização, desvalorização.

A partir dos estudos de Almeida (2010), no Brasil as reformas políticas neoliberais privilegiam as disputas entre os distintos projetos das frações da classe dominante que se encontravam no comando das principais agências definidoras da política econômica brasileira:

o Ministério da Fazenda, o Ministério do Planejamento, o Banco Central e o Banco do Brasil. Ambos os projetos foram realizados no Governo Collor e no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990.

Mas, segundo Almeida (2010) para que tais projetos pudessem se realizar e se solidificar, já se estabelecera, no contexto histórico brasileiro no período pós 1964 dos governos militares (1964-1985), até o Governo José Sarney (1985-1990), a origem do ideário neoliberal que possibilitou a consolidação hegemônica do discurso e das práticas neoliberais que se traduziram em uma reconfiguração das relações entre Estado e sociedade.

A marcha de reformas administrativas para Almeida (2010) tem origem na alardeada constatação do esgotamento financeiro do Estado e na redução do déficit público iniciaram-se no governo Collor e se fortaleceram nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) em (1995 a 1998; 1999 a 2002), entre ambos, a transformação da agenda neoliberal em programa de governo, sendo que seus sucessores a elas deram continuidade. Nessa época, foram inseridas reformas consideradas essenciais para modernizar o país e garantir o equilíbrio econômico (ALMEIDA, 2010).

Para Kozima (1997), além do Brasil, a doutrina foi adotada nos seguintes países e em momentos distintos: Argentina, Chile, Estados Unidos, Grã-Bretanha (Escócia, Inglaterra e País de Gales), México, Peru e Venezuela. Os anos 1990 foram marcantes para a implementação do neoliberalismo no Brasil, por meio da privatização da maioria das estatais existentes, com destaque para a Vale do Rio Doce, a Telebrás e a Embratel. No entanto, uma das críticas às medidas neoliberais implantadas no nosso país é a de que, apesar de estabilizar a Economia, “o neoliberalismo não resolveu os graves problemas sociais do país” (KOZIMA, 1997, p.17).

Kozima (1997) explana, ainda, que o sistema passou a ser alvo de constantes críticas, sobretudo pelo processo de desregulamentação da força de trabalho e pelo enfraquecimento ou aparelhamento das forças sindicais, o que se traduziu em uma diminuição gradativa dos direitos trabalhistas e no padrão médio de vida da classe trabalhadora, aqui e em todo o mundo, diante da presença da mão de obra extremamente barata<sup>30</sup>, fruto da ausência de leis trabalhistas.

Com um pacto burguês, possibilitou-se a reforma do Estado (1995-2002), abrindo-se as importações, trazendo novas tecnologias automobilistas para o país e, conseqüentemente, o

---

<sup>30</sup> Mão de obra extremamente barata tornou-se comum nos chamados Tigres Asiáticos (Cingapura, Hong Kong, Coreia do Sul e Taiwan), países extremamente industrializados, mas com mão de obra extremamente barata, fruto da falta de leis trabalhistas. Os trabalhadores, praticamente, não contam com férias, e os benefícios são limitados, tudo isso para atrair empresas estrangeiras e assegurar os seus respectivos lucros (KOZIMA, 1997).

impacto das privatizações de empresas (Vale do Rio Doce, companhias telefônicas, bancos estatais etc.) e a competitividade das exigências da globalização, em suas dimensões para o mercado brasileiro, almejando outro sistema de ideias, ou seja, o neoliberalismo. De acordo com Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Estado é quem deve ser regulado

É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a receber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.10).

É importante fazer a retrospectiva e mencionar as reformas pós 1990, Barros (2003) aponta as reformas feitas no governo: reforma administrativa (a retirada da estabilidade no serviço público); reforma da Previdência Social (aposentados); reforma fiscal (bens e serviços). Passa-se do Estado guardião da ordem para a legitimação da exploração e precarização do trabalho.

O sucessor de FHC, Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou o mandato como Presidente, em 2003, permanecendo no cargo até 2010. O programa de governo de seu partido, o Partido dos Trabalhadores (PT), continuou e aprofundou ainda mais o plano neoliberal: com o argumento de que só existe uma política econômica correta, retira-se toda a possibilidade de qualquer mudança econômica por meio de uma intervenção do Estado.

Tristão (2011) esclarece a escolha neoliberal como parte das políticas econômicas e sociais do Governo Lula, o que nos demonstra sua clara opção neoliberal, a qual se manifesta por meio da desregulamentação financeira, reformas estruturais (como da Previdência) e políticas sociais compensatórias que, além de não terem o *status* de direito, promulgado pela Constituição Federal de 1988, ainda servem mais ao capital que ao trabalho. Enquanto opção, “[...] a política neoliberal adotada pelo primeiro mandato do Governo Lula escolheu, de forma explícita, a classe à qual viria a servir, a dos capitalistas, coroando o princípio neoliberal de Estado mínimo para o trabalho e Estado máximo para o capital” (TRISTÃO, 2011, p.105).

Dessa forma, a política educacional brasileira é atravessada pelo neoliberalismo desde o Governo Collor (1990), com implementação nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1995 e 2003, e tendo continuidade pelos governos Lula (2002 a 2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Esse percurso permite-nos observar a singularidade de um processo de aprofundamento e racionalização pragmática que compunha as formulações e decisões liberais que passam a reter o poder como dirigentes do aparelho estatal.

Vale apontar e notar duas mudanças trazidas por Dardot e Laval (2016): a primeira refere-se à relativização do papel do Estado como entidade integradora de todas as dimensões da vida coletiva; a segunda deriva da primeira, ou seja, todas as dimensões do Estado passam a ser geridas pela ótica da concorrência, que busca maximizar seus resultados, como uma empresa. Obviamente, é inevitável desconsiderar o impacto do neoliberalismo sobre as políticas educacionais.

Assim, o Estado neoliberal assume-se na forma de mínimo, no que tange ao investimento social, e a escola, nesse contexto, tem a função de formar mão de obra para a nova organização do trabalho, mas agora, contando com financiamento cada vez mais limitado do Estado e com inclusão de alternativas privadas de financiamento, que trazem consigo interferência da esfera privada sobre a Educação formal pública (FRIGOTTO, 1995).

As políticas dos Governos Lula, Dilma e Temer favoreceram a continuação do plano de ajuste neoliberal aplicado pelo ex-presidente FHC durante oito anos de seu mandato, o qual obedeceu à lógica de adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da Economia brasileira, à globalização econômica (ALMEIDA, 2010).

Com sua candidatura e o resultado da eleição de 2002, Luiz Inácio Lula da Silva ampliou os programas de distribuição de renda que haviam sido criados durante o Governo FHC e, criou o fortalecimento no campo político e lançou sua sucessora Dilma Rousseff, cujo vice, Michel Temer, assumiria o governo em 2016. Silva Jr. (2020, p.11) salienta sobre a importância de ressaltar o contexto histórico em 2016, ocorreu o golpe de Estado que incendiou o *impeachment* da presidente Dilma, apoiado pela fração da elite nacional e por órgãos financeiros imperialistas e nacionais e internacionais, que tem resultado na formação de governos artificiais e completamente submissos aos interesses do capitalismo contemporâneo.

Exemplo disso foi a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, o qual, durante seu mandato, elaborou como parte do seu plano de governo, um ataque ao funcionalismo público e ao magistério (educação básica e Superior), estimulou a escola sem partido, que tira a liberdade de expressão do (a) professor (a) e de cátedra e de construção de pensamento, visando criar uma escola de direita, sem oposição. Para Silva Jr. (2020, p.11) esse contexto histórico foi “um momento de alavancada da extrema direita a nível mundial; além de um acentuamento do discurso e das práticas neoliberais de desmonte da estrutura econômica mundial”.

Oliveira (2021, p.721-722) esclarece que em meio às mudanças marcadas pela pandemia, a República Federativa do Brasil adotou a circulação de políticas caracterizadas

como um empréstimo de política, que ocorre tanto ao nível interno, no que pode ser de um município ou estado a outro, como no nível externo, no qual estados são influenciados e buscam apoio em experiências internacionais. As fundações privadas desempenham papel importante nas parcerias diretas que desenvolvem com os estados e municípios, difundindo conhecidos modelos de boas práticas em educação para promover transformações na organização e gestão da educação pública, dirigidas a obter melhores performances nas avaliações em larga escala. Esse método é algo preocupante, pois essas políticas colocam em risco a qualidade da educação e ameaçam o direito à educação das pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Segundo a autora supracitada, “o que se constata é a ausência de uma coordenação nacional por parte do governo federal que reflita essa preocupação”, pois buscou encorajar os (as) gestores (as) estaduais e municipais a aderirem a tais lógicas.

Diante do exposto, entendemos que

[...] o país enfrenta uma crise generalizada, que vai desde o sistema público de saúde, responsável pelo atendimento da maioria da população, até a crise econômica que tem levado ao fechamento de muitas empresas e ao aumento abissal do desemprego, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais. Somadas ainda à crise política, acirrada pela falta de comando em âmbito federal, de um governo autoritário e negacionista. Diante dessas questões e dos múltiplos obstáculos que o contexto pandêmico trouxe à realização da educação escolar, as condições de trabalho docente, bem como a valorização dos/as profissionais da educação passam a ser um tema preocupante no enfrentamento desses desafios. No que se refere às condições de trabalho docente, novas rotinas foram forjadas, adaptações e estratégias pedagógicas desenvolvidas no calor dos acontecimentos. O contexto pandêmico tem sido fonte de sofrimento para muitos/as. São receios e angústias que apresentam uma vinculação direta com o contexto da pandemia, as adaptações para a sobrevivência e a insegurança em relação ao futuro. Por isso, é urgente e necessário discutir as condições de realização do trabalho no período de distanciamento social, buscando contribuir para maior compreensão e conhecimento dos efeitos que estas podem ter sobre os/as profissionais e sobre os processos de ensino. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente a vida dos sujeitos e na forma como eles trabalham. Outro aspecto preocupante é a remuneração. Como constatado em muitas pesquisas, esses/as profissionais continuaram trabalhando de suas casas e com uma carga de trabalho, medida em horas, superior a jornada laboral remunerada. Se por um lado é possível afirmar que não houve presencialidade nas atividades pedagógicas durante a pandemia, por outro lado é possível afirmar que a oferta de educação pública foi mantida graças a muitos esforços, sobretudo dos/as professores/as, o que revela o enorme compromisso destes/as para com seu ofício. Os/as professores/as de Educação Básica no Brasil recebem remuneração mais baixa quando comparados aos de outros países, inclusive da região latino-americana (OLIVEIRA, 2021, p.725-726).

O (des) governo Jair Bolsonaro mostrou claramente o desmonte de políticas públicas, ataque a democracia<sup>31</sup> e levou o país ao declínio econômico e retrocesso social, cultural, diante dos afrontes e cortes orçamentários à educação, à ciência, às universidades públicas, cultura, ao meio ambiente e à própria sociedade. Como consequência, atualmente o Brasil, depois de oito anos sem fome, retornou ao mapa da fome, segundo relatório da ONU (2021), o qual aponta que “mais de 60 milhões de brasileiros enfrentam dificuldade para conseguir comida”.

Aliado a esse cenário socioeconômico, Vinha (2019, [s.n]) elucida que, concernente ao âmbito educacional e de ensino: “numa sociedade democrática, você é convidado a pensar as regras. Num outro modelo é coagido a obedecê-las. Por trás deste modelo, o que impera é a obediência pelo medo”.

O neoliberalismo e as reformas educacionais exerceram grande influência e impactos sobre o setor educacional e sobre o trabalho docente. No contexto escolar, esses impactos da flexibilização foram analisados como processos de precarização do trabalho docente, na medida em que as atividades dos professores se estenderam para atividades extra pedagógicas, como os conselhos administrativos e de planejamento escolar.

Antunes (2000) mostra que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva acarretaram o desemprego e a precarização do trabalho, sendo que o projeto econômico, social e político neoliberal acabou por afetar o mundo do trabalho.

Antunes (2004) faz uma crítica sobre o trabalho visto como custo, seu valor tem que baixar seu preço, de maneira a se manter em função do lucro, o que acarreta a precarização das condições de quem trabalha: passa-se a exigir um trabalhador multifacetado, que realize várias operações e tenha dedicação integral àqueles que comprem sua força de trabalho.

Antunes (2004) critica e relata que o trabalho, na contemporaneidade, é marcado pela acumulação flexível, assim denominada em função da inserção de novas tecnologias, que exigirão do trabalhador flexibilidade e maior dedicação na execução das tarefas, acarreta a precarização das condições de quem trabalha, conforme já enfatizamos.

É preciso considerar a crítica direcionada pelo neoliberalismo a esse sistema de que o Estado forte é oneroso e limita as ações comerciais, prejudicando aquilo que denominam de liberdade econômica. Além disso, a elevação dos salários e o conseqüente fortalecimento das

---

<sup>31</sup>Carta às brasileiras e aos Brasileiros em defesa do Estado Democrático de Direito, elaborada pela Faculdade de Direito da USP (Universidade de São Paulo). O estado democrático de direito com a prevalência do respeito aos direitos fundamentais, cabendo a decisão final à soberania popular. (Lida dia 11/08, em São Paulo, Faculdade de Direito).

organizações sindicais são vistos como ameaças à Economia, pois podem aumentar os custos com mão de obra e elevar os índices de inflação. Dessa forma, os neoliberais defendem a máxima desregulamentação da força de trabalho, com a diminuição da renda e a flexibilização do processo produtivo (KOZIMA, 1997).

Silva E.P. (2016, p. 21) identifica que o processo de intensificação do trabalho sob proteção da ideologia gerencialista acarreta a manipulação da subjetividade e o adoecimento dos trabalhadores da Educação, e o “desenvolvimento desigual dos pontos de vista objetivo (salário) e subjetivo (prestígio) combina-se em torno de um aspecto central - a forma mercadoria do Estado”.

Para Ball (2005, p. 546) a junção do gerenciamento e a performatividade vão em busca de ordem e clareza. São tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro. Inerente a seu dinamismo está uma contínua desvalorização do presente – “que o torna feio, repugnante e intolerável” (BAUMAN, 1991, p.11 *apud* BALL, 2005, p.546). Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer.

Na próxima seção discutiremos as políticas neoliberais na educação para compreender como resultam nos fatores de precarização e desvalorização, conceitos discutidos no decorrer desta tese.

#### 4 POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PARA COMPREENDER COMO RESULTAM NOS FATORES DE PRECARIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO

Historicamente, no que tange às políticas educacionais brasileiras, tem ramificações e desdobramentos até os dias de hoje. Tal fato se deve, em grande parte, à adesão forçada dos países as gestões do Banco Mundial, aos organismos multilaterais nas gestões governamentais latino-americanas, instaurando um novo modo de organização da política estatal e dos processos de trabalho, exigindo um novo modelo de trabalhador flexível, que saiba lidar com a instabilidade, porém, esse novo modelo de trabalhador, incluso os trabalhadores docentes, vem sendo subordinado a condições de trabalho cada vez mais precárias.

A relação mutuamente constitutiva entre a neoliberalização, que é retratada por Peck Theodore e Brenner (2012) como uma disseminação de protótipos de políticas orientadas para o mercado em territórios nacionais, dentro de um sistema internacional interdependente e a crise financeira global em 2008 à governança neoliberal, no contexto da conjuntura atual, é um arcabouço que abordaremos, neste capítulo. Vale ressaltarmos que é difícil reconstruir, com precisão, a base para o neoliberalismo e a passagem do neoliberalismo para o discurso público.

O projeto neoliberal ou livre mercado, segundo Peck, Theodore e Brenner (2012), surgiu durante as décadas de 1930 e 1940, quando se tornou preeminente como uma crítica à ordem político-econômica keynesiana<sup>32</sup>, mas consolidou-se apenas na década de 1970, nomeada como neoliberalização desarticulada, definida por arranjos regulatórios keynesianos posteriores e estratégias de gerenciamento de crise no mundo capitalista.

Antunes (2000) explica que, com a enorme expansão do neoliberalismo, a partir da década de 1970, e a consequente crise do *welfare state*<sup>33</sup>, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal.

Robertson (2012) mostra que a crise dos anos 1970 não foi apenas uma crise de ideias políticas, foi uma crise estrutural nas economias avançadas no modelo fordista. Essa autora

---

<sup>32</sup> Ordem político-econômica keynesiana, traz uma revisão sobre a teoria liberal, e visa impulsionar o Estado a intervir na economia, afim de evitar a retração econômica e garantir o emprego, defende a intervenção estatal em áreas que as empresas privadas não desejam atuar; reduz taxas de juros; mantém o equilíbrio entre demanda e oferta; e introduz benefícios sociais para a população de baixa renda, afim de garantir um sustento.

<sup>33</sup> *Welfare State*: Estado de Bem-estar Social, coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da Economia.

explicita questões importantes para começarmos a entender a abertura da educação para o setor privado, quando a sociedade presenciou fortes transformações em escala, em âmbito mundial, com a reestruturação econômica seguida do reajustamento social e político, evidenciado pelo processo de substituição do modelo fordista-taylorista pelo de acumulação flexível (flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo).

Peck, Theodore e Brenner (2012) ressaltam a década de 1980 como o período em que se intensificaram as formas impulsionadas pelo mercado de experimentação regulatória globais e a reforma institucional incentivada pelo mercado, como: monetarismo, liberalização, privatização, empreendedorismo urbano, governança. Vale ressaltar que, segundo os autores supracitados, a mudança na concepção e na ação do Estado apresentou o termo *governança*, que se tornou uma palavra-chave no vocabulário neoliberal. Segundo os autores, o termo, dentro do arcabouço neoliberal, abarca três dimensões que estão cada vez mais entrelaçadas: a condução das empresas, a condução dos estados e, por fim, a condução do mundo.

No âmbito político, a palavra *governança* passou a substituir a palavra *soberania*. Essa mudança é importante de ser notada, pois resultou não apenas em mudanças na relação interna do Estado, isto é, dentro de seu território e com sua população, mas na esfera internacional, geopolítica e geoeconômica (DARDOT; LAVAL, 2016).

Robertson (2012) assinala que, a partir dos anos 1980, prevaleceram as ideias da Escola de Chicago, regida pelos economistas Friedrich von Hayek e Milton Friedman, estabelecendo que o Estado, em vez de cooperador do crescimento econômico, configura-se como o principal obstáculo para esse efetivo crescimento.

Esse conjunto de ideias de políticas e desenvolvimento passou a ser reconhecido como o Consenso de Washington, em 1989, favorecendo que os mercados e a competição, bem como o papel do setor privado, em diversas áreas, inclusive a educação, fossem alçados a um papel de suma importância no que concerne aos interesses nacionais, sob a justificativa de que exerceriam função fundamental para amainar a pobreza e impedir a desaceleração do crescimento econômico, tornando-se um alicerce para a construção de economias baseadas no conhecimento (ROBERTSON, 2012).

A partir da crise econômica que antecedeu as décadas de 1980 e 1990, esse período no qual os paradigmas sobre o lugar do Estado e do mercado na dinâmica econômica foram

alterados, marcou uma forte onda privatizadora na Europa e, posteriormente, no restante do mundo. Ficava explícita a vitória capitalista sobre a causa proletária.

Nesse movimento, a Conferência de *Jomtien* em março de 1990, teve papel principal na configuração dos países subdesenvolvidos, que passaram a gerir seus sistemas de ensino, priorizando medidas de redução de custos e, ao mesmo tempo, visando atender às demandas pela expansão do ensino. Nesse cenário, as organizações não governamentais receberam espaço fundamental, admitindo o papel do Estado na educação e apoiando, cada vez mais, o sucateamento estratégico do setor público e o avanço da iniciativa privada.

Não é difícil imaginar o que está embutido nesse pacote: a desvalorização da categoria docente, com a precarização do trabalho docente e o ingresso de medidas que (des)profissionalizam os professores, como é o caso da contratação temporária categoria “O”, confrontos legais, políticos, culturais, econômicos etc.

De acordo com Chesnais (1996), a crise do sistema capitalista é marcada nas últimas décadas pelas taxas de lucro, instigando a financeirização do capital e sabe-se que, a partir da década de 1990, as forças neoliberais ganharam energia, disseminando o diagnóstico de que o Estado é culpado pela crise. Ocorreram a abertura e o controle dos órgãos financeiros globais, que colocam parâmetros e diretrizes para os países continuarem no Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), podendo exercer papel determinante e impactante sobre as políticas públicas educacionais.

Kozima (1997) comenta que os representantes do FMI e do Banco Mundial (BM) e representantes dos diversos países latino-americanos reuniram-se para analisar as economias do continente a partir da cartilha básica apresentada no Consenso de Washington, para analisar as economias em desenvolvimento que quisessem aderir o apoio do FMI pelo Banco Mundial.

Dessa reunião resultou um conjunto de medidas para controlar a inflação e modernizar os países latino-americanos. Os pontos básicos desse projeto neoliberal são: (1) ajuste fiscal – limitação dos gastos do Estado, de acordo com a arrecadação, eliminando o *déficit* público; (2) redução do tamanho do Estado – limitação da intervenção do Estado na economia e redefinição do seu papel, com o enxugamento da máquina pública; (3) privatização – venda das empresas estatais que não se relacionem com as atividades específicas do Estado; (4) abertura comercial – redução das alíquotas de importação e estímulo ao intercâmbio comercial, de forma a ampliar as exportações e impulsionar o processo de globalização da Economia; (5) abertura financeira – fim das restrições à entrada de capital externo e permissão para que instituições financeiras

internacionais possam atuar em igualdade de condições com as do país; (6) fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas; (7) investimento em infraestrutura básica; (8) terceirização (KOZIMA, 1997).

Conforme Kozina (1997) observarmos algumas premissas do neoliberalismo: (1) privatização de empresas estatais; (2) livre circulação de capitais internacionais; (3) abertura econômica para a entrada de empresas multinacionais; (4) adoção de medidas contra o protecionismo econômico; (5) redução de impostos e tributos cobrados indiscriminadamente; (6) propiciar as relações econômicas internacionais (Globalização) (KOZIMA, 1997).

Em outras palavras, é possível afirmar que o neoliberalismo, em um primeiro momento, se constituiu como uma alternativa de poder extremamente vigorosa, composta por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista. Por outro lado, ele expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de sociedades, a partir da construção e da difusão de um novo senso comum, que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma, impulsionadas pelo bloco dominante (FRIGOTTO, 1995).

Robertson (2012, p.291) afirma que “o neoliberalismo não apenas é vivido, mas é um projeto construído por uma rede de atores localizados em meio ao Banco Mundial (BM) e para além dele”. Esclarece, ainda, que o Grupo Banco Mundial comemora meio século de atuação no campo da educação. No entanto, Robertson (2012) alerta sobre esse repertório de políticas educacionais neoliberais– descentralização, privatização, pagamento por serviços públicos, financiamento comunitário – teve consequências devastadoras, não só na qualidade e oferta desses sistemas de educação, mas nas sociedades mais amplas das quais faziam parte. De fato, ficam evidentes os desdobramentos do Consenso de Washington, ou seja, do neoliberalismo como projeto político.

Durante a década de 1990, ocorreu o aprofundamento da formação da neoliberalização, conceito discutido por Neil Brenner, Jamie Peck e Nik Theodore (2012, p.15) têm origem a partir da crise econômica global de 2008-2009, para analisar e compreender as transformações e processos de reestruturação regulatória, geograficamente desigual, no contexto do capitalismo contemporâneo.

Conforme relatam Peck, Theodore e Brenner (2012, p.17-18), o conceito de neoliberalização compõe uma das tendências de mudança regulatória, dentre as que foram desencadeadas no sistema capitalista global, a qual se desenvolveu de maneira desigual e

padronizada, priorizando uma reestruturação regulatória disciplinada pelo mercado, que abona respostas baseadas no mercado, orientadas para o mercado, e que promove uma intensificação da comodificação em todos os domínios da vida social; além disso, mobiliza instrumentos financeiros especulativos para abrir novas arenas para a realização capitalista de lucros, sustentando-se a partir do seguinte tripé: 1) experimentação regulatória; 2) Transferência interjurisdicional de políticas; 3) Formação de regimes de normas transnacionais, que se estenderam na economia mundial.

Nessa direção, os processos de neoliberalização:

[...] assumem formas de acordo com o contexto georregulatório definido por tendências sistêmicas voltadas para reformas institucionais para disciplinar o mercado, pela formação de teias transnacionais de transferência de políticas orientadas para o mercado, por padrões cada vez mais profundos de formação de crises e por ciclos acelerados de experimentação de políticas impulsionadas pela crise (PECK, THEODORE E BRENNER, 2012, p.18).

Peck, Theodore e Brenner (2012, p.35) completam que a neoliberalização não é uma totalidade global que abrange tudo, mas, sim, um padrão de reestruturação desenvolvido de maneira desigual entre projetos regulatórios emergentes, disciplinados pelo mercado e paisagens institucionais herdadas em territórios.

Robertson (2012, p.291) esclarece, que o Grupo Banco Mundial comemora meio século de atuação no campo da educação. A autora supracitada compreende que o neoliberalismo está vivo e bem presente nas prioridades da educação para o Banco Mundial, e projetos de educação neoliberais têm sido promovidos em territórios nacionais, sendo que “gera debates a administração da educação por meio de formas privadas *versus* a centralidade de alguma forma de democracia para garantir o contínuo poder e legitimidade do Estado” (ROBERTSON, 2012, p. 299).

A investigação da autora em tela contempla dois documentos: 1) Estratégia para o setor educacional de 1999 (*Education sector strategy*), que tem o papel decisivo de orientar os investimentos em longo prazo do Banco Mundial (BM) no setor da educação, avançando com o plano de privatizar a educação, reformando o fornecimento da educação. 2) Relatório Estratégia 2020 para a educação (*Education Strategy 2020*).

O primeiro documento oferece apoio maior para o setor privado e garante que governos estariam tornando-se menos provedores de bens e serviços e mais facilitadores e reguladores da atividade econômica. No campo educação, gerar empreendedores, engajados no setor

privado no panorama maior das atividades educacionais (tais como treinamentos no trabalho, publicações, entre outras). A guisa de exemplo, o setor privado ofereceria e estenderia maiores oportunidades para estudantes mais pobres, o financiamento expandiria o número de vagas e a ideia de criar parcerias, trazer atores privados para a administração da educação sob o pretexto de que geravam maior eficiência do que os do setor público. As parcerias (público-privado) entrariam como fornecimento da educação e operariam de acordo com competição, eficiência etc., sendo que o papel do Estado seria garantir um ambiente de políticas e financiamento, uma relação próxima entre empresa e Estado.

Nessa perspectiva, cria-se uma questão sobre como o Estado administra as contradições entre a educação enquanto direito humano, bem público, *commodity* vendável e mecanismo de coesão social, e a crise financeira mundial, marcadamente no ano de 2008, devido a cinco processos da desregulação que tomaram conta da economia política mundial: 1) a crise do meio ambiente, combustível, água e alimentos; 2) o declínio da hegemonia dos Estados Unidos; 3) a crise de uma economia mundial organizada à sombra de uma neoliberalização contínua; 4) o advento de crises em diversos setores automobilísticos e na agricultura; 5) crise dos regimes financeiros de acumulação (ROBERTSON, 2012, p.293).

O segundo documento analisado por Robertson (2012) é o relatório Estratégia 2020 para a educação (*Education Strategy 2020*). Devido à crise financeira mundial, desestabilizou-se o comprometimento do Banco Mundial (BM) com as políticas de desenvolvimento da educação, e o relatório, segundo Robertson (2012), solicita um papel expandido do Banco Mundial, fundamentando-se naquilo que chama de modernização multilateral, e um papel central para o setor privado através de mecanismos como as Parcerias Público-Privadas (PPPs), com o fim de suprir as necessidades dos mais pobres, formada por uma agenda que prevê menos regulação e não mais voltada para a competitividade. É evidente mencionar que a crise permitiu lacunas para uma extensão dessa agenda.

Peck, Theodore e Brenner (2012, p.18) explicam que, após a crise de 2008-2009, se criou uma nova fronteira de neoliberalização, aberta quando um repertório de modelos de políticas neoliberais começou a circular e adquirir *status* de soluções, onde a experimentação regulatória e a reforma institucional tornaram-se cada vez mais moldadas dentro de parâmetros neoliberalizados, impulsionados pelo mercado ou controladores do mercado.

Hypolito (2011, p.65) explica que o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear

como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida.

Apoiamo-nos nos estudos de Ball (2005) para discutirmos a ofensiva neoliberal, que por meio da desregulamentação dos direitos trabalhistas e quebra dos sindicatos trouxe à tona o gerencialismo e a precarização do trabalho docente.

Ball (2005) explica que está em curso uma mudança profunda em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho; mudança que está situada nos efeitos combinados de tecnologias de performatividade<sup>34</sup> e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação – “uma consciência incitada e mobilizada pela premonição de inadequabilidade” (BAUMAN, 1991, p.09 *apud* BALL, 2005, p.541).

O gerencialismo, para Ball (2005, p.544), aparece como o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas, tornando o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos últimos vinte anos, e tem sido um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva no setor educacional. “O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p.545).

#### 4.1 Neoliberalismo e reformas educacionais: impactos nas políticas educacionais

O neoliberalismo, no país, vem do processo de reforma do aparelho do Estado, com maior consolidação na década de 1990, segundo já esclarecemos em tópicos anteriores. Diante do exposto, concordamos com Lombardi quando alerta que

**[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material;** isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (LOMBARDI, 2011, p. 347, grifo do autor).

Dessa forma, ao se falar do modo de produção da vida material, torna-se necessário apontar que o trabalho, na sociedade capitalista, é considerado algo sobre o qual o próprio

---

<sup>34</sup> Performatividade é uma cultura, um método de regulamentação que emprega julgamentos, como exemplo os desempenhos de sujeitos, que representam qualidade ou valor de um indivíduo dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BAUMAN, 1991, p.05 *apud* Ball 2005, p.543).

trabalhador não possui nenhum controle: esse saber lhe foi expropriado, em um processo histórico, juntamente com os meios de produção.

Castel 1995 *apud* SILVA, E.P. 2016, explica a crise do sistema capitalista, vinda de um processo histórico de

[...] degradação da situação econômica e social e desestabilização dos modos de vida dos grupos; processo este que é relacionado à desfiliação, que não equivale necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas que pode acarretar em ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido, em sociabilidades flutuantes que dificultam um projeto de integração (CASTEL, 1995, p. 14 *apud*, SILVA, E.P., 2016, p.28).

O autor supracitado Silva, E.P., (2016) ressalta que “se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a Educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo [...]”. (CASTEL 1995, p.16 *apud* SILVA, E.P., 2016, p. 14).

No Brasil, o neoliberalismo atua, principalmente, por meio das ações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que impõem suas diretrizes voltadas para a Educação, após as assinaturas de contratos para empréstimos financeiros ao Brasil para o setor educacional.

Para Gentili (1998, p. 131), a explicação a respeito das propostas do BM é diretiva, sendo importante destacar:

[...] que o papel exercido pelo Banco Mundial e pelo FMI no planejamento e implementação das políticas sociais tem se caracterizado por duas tendências associadas: o instrumentalismo das propostas setoriais levadas a efeito e o condicionamento dos limites e do conteúdo que tais políticas podem ter no contexto do complexo processo da reestruturação promovida por tais organismos. O instrumentalismo expressa-se na subordinação da política social à dinâmica mais ampla da lógica econômica, tendo, como, objetivo central, tratar de apoio, respaldo e legitimidade aos programas de ajuste. As políticas sociais são assim pensadas como um componente indissolúvel dos processos de estruturação econômica e planejadas a partir da ótica de um exacerbado reducionismo tecnocrático. Todo assunto referente a questões de política social – entre elas, reforma escolar – limita-se à aplicação lógica do custo-benefício e à ênfase na necessidade de considerar, como prioritária, a obtenção de uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos. O condicionamento dos limites e do conteúdo da política social expressa-se no protagonismo que tais instituições desempenham no financiamento direto e crescente de certos programas setoriais desenvolvidos.

Segundo Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p. 14), por meio de organismos multilaterais, como BM e BIRD, os impactos dessas medidas são desiguais de um país para o outro, mas as diretrizes são semelhantes:

Redução da participação do Estado e realização de parcerias, com fundações, ONGs, empresas e sociedade civil na área educacional. Junto com isso, procurou-se fortalecer a perda do sentido da universalidade e gratuidade da Educação pública, assim como da exclusividade do Estado como provedor.

Torres (1995) destaca que a realidade educacional sofreu influência direta do BM, pois as propostas comprometem diretamente a elaboração e a consolidação de políticas públicas.

O Banco Mundial tem políticas e prioridades inseridas na perspectiva econômica construindo um modelo escolar em torno de variáveis quantificáveis e observáveis que não levam em conta os aspectos qualitativos, com finalidade de formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo trabalho e da economia (TORRES, 1995, p.74).

Gentili (1996) explica como foi e é pensada a Educação pelos intelectuais neoliberais, principalmente nos países subdesenvolvidos, pois esses foram os mais submetidos às mudanças políticas e sociais desta forma de construção ideológica hegemônica.

[...] explicar o êxito do neoliberalismo (e também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos [19]60 e que se manifesta claramente já nos anos [19]70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1996, p.45).

No Brasil, o processo de massificação da Educação deu-se pelas vias da mundialização do capital, isso significa, segundo Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p.30), “que o acesso à educação não será mais tratado como um direito social da educação e, sim, como um serviço a ser comprado, em outras palavras, é um serviço comercial”.

A adoção da referida agenda política traz desdobramentos para o campo educacional brasileiro, que foi marcado, a partir da década de 1990, como momento das reformas educacionais no Brasil e caracterizado por um período de mudanças na Educação, pelo Governo

FHC, com base no pacote proposto pelo BM e BIRD, que aplicou o plano neoliberal à Educação.

Assim, o neoliberalismo compõe o Governo, pois não só transforma materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como também consegue que essa transformação seja aceita como a única saída possível para a crise das políticas públicas para a Educação, por meio do modelo de competências<sup>35</sup> inserido no sistema produtivo, visando a atender às demandas do mercado. Nesse cenário, sua necessidade é explicada pelos neoliberais pela ineficiência do Estado, sob o protecionismo de um modelo de Estado assistencialista falido, cuja única saída seria uma reforma no sistema escolar, ancorada em mecanismos de mercado, ou seja, a mercantilização do ensino.

Frigotto (1998) explica que os princípios das diversas leis de diretrizes e bases da Educação brasileira fundamentam-se, em grande parte, em uma Educação voltada para o mercado de trabalho:

[...] o campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica” (FRIGOTTO, 1998, p. 33).

Vale ressaltar, com base no próprio discurso neoliberal, que o processo de mercantilização torna a Educação uma mercadoria, jamais um direito. Nessa perspectiva, a Educação, a serviço do capital, passa a ser aparelhada por um setor específico de cada sociedade de classe: defendendo os interesses da classe, o acesso daquilo que é necessário aprender estará sob controle da classe.

Gentili (1996, p.06) aponta que “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade”. As instituições educacionais passam a funcionar como empresas, deixando de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado.

---

<sup>35</sup> Modelo de competências, são as potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho. A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial. (Hirata, p.132, 2008).

Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p.48-49) ressaltam que “as aplicações dos planos neoliberais são uma verdadeira *panaceia*, mediante os desafios da Educação pública e de qualidade para todos, pois há adoção de uma política cujo caráter é de incentivar a concepção mercadológica do ensino”.

Fica patente, então, que a proposição de soluções a partir de estratégias centradas na privatização e no Estado Mínimo, o cariz de políticas neoliberais, passa a fazer parte da agenda política brasileira. Corroborando com o mercado, o direito à Educação é transformado em serviço a ser comprado, como sendo o único caminho que garante a liberdade de escolha dos indivíduos.

O neoliberalismo e as reformas educacionais exerceram grande influência e impactos sobre o setor educacional, os governos dos países de capitalismo tardio focalizaram suas políticas públicas para o favorecimento dos sistemas de ensino privado, onde os agentes individuais (famílias) assumem a responsabilidade pelo financiamento da educação.

A partir da década de 1990, as orientações do Banco Mundial (BM) para o campo educacional passaram a enfatizar as políticas públicas dos países em desenvolvimento, tidos como periféricos. E a Educação Básica é apresentada como prioridade, nos documentos da referida instituição. É importante dizer que os documentos desse período serviram para fins de contextualização histórica.

As pretensões neoliberais trazem a influência da esfera privada também sobre a Educação escolar formal pública. É por isso que, nos discursos governamentais, a Educação foi se transformando de solução em problema a ser resolvido, passando a ser apresentada como um peso econômico para o orçamento público (GENTILI, 2000, p. 94).

Bastos (2016) enfatiza que o sistema educacional brasileiro tem sofrido e está sendo materializado pelo cenário neoliberal da sociedade global, em que as diretrizes e marcos regulatórios são orientados por organismos internacionais. Estes conduzem as reformas dos aparelhos estatais, com a intenção de realizar a abertura dessas economias para o mercado global, mas não somente, já que também procuram utilizar as reformas educacionais como suporte ideológico, na intenção de criar um consenso acerca do exercício da hegemonia por parte dos países centrais que articulam os processos de legitimação do cenário neoliberal.

Em contrapartida, a partir de Saviani (2010, p.380) podemos questionar se temos um sistema educacional. Para Saviani (2010, p.380) o sistema é produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados.

O sistema educacional só pode ser público, já que uma de suas características é a autonomia e deverá preencher três requisitos: intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) – é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), esta outra: a formulação de uma teoria educacional.

Saviani (2010, p. 392) analisa que foram perdidas as três oportunidades para a construção do Sistema educacional no Brasil. A primeira, na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a Constituição Federal de 1934, que inscreveu a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação. Essa oportunidade foi perdida com o advento do Estado Novo. A segunda oportunidade se abriu em decorrência da Constituição Federal de 1946, que reiterou a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional. Já no projeto original, a questão da organização do Sistema Nacional de Educação não foi assegurada à vista da assimilação, feita pelos próprios renovadores, do sistema nacional à tese da centralização do ensino. Por isso a centralidade foi posta nos sistemas estaduais, admitindo-se o sistema federal em caráter supletivo. Na sequência, os interesses das escolas particulares, capitaneados pela Igreja Católica, guiando-se pelo temor do suposto monopólio estatal do ensino, concorreram para afastar a preocupação com o Sistema Nacional de Educação. E a terceira oportunidade foi dada pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em decorrência da atual Constituição Federal, promulgada em 5/10/1988. Dessa vez, a organização do Sistema Nacional de Educação foi inviabilizada pela interferência governamental, que preferiu uma LDB minimalista para não comprometer sua política educacional, que promovia a desresponsabilização da União pela manutenção da educação, ao mesmo tempo que concentrava em suas mãos o controle por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades.

Dessa maneira, podemos observar traços específicos no qual o “sistema educacional” foi contestado, alterando não apenas suas relações internas e externas, mas, principalmente, sua finalidade, redesenhando os sistemas escolares como canais de extensão do próprio Estado.

## 4.2 Implicações do Neoliberalismo: impactos no trabalho e forjando a identidade profissional docente

Como se discutiu na seção anterior, os anos 1990 foram marcados pela reforma do aparelho do Estado, que trouxe desdobramentos para o campo educacional, as implicações desse modelo nas esferas sociais, prioritariamente no âmbito da Educação, influenciaram na construção da identidade e no trabalho docente, com profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com expressivos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação. Para Hypolito (2011) o controle e a regulação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos para o professorado, que passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho.

Hypolito (2011, p.59) analisa formas gerencialistas de reorganização do Estado e suas repercussões para a educação e o trabalho docente. Como forma de organização da gestão pública, o gerencialismo segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização –*accountability*– e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado. A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É a performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente.

Ball (2005, p.546) explica que o gerenciamento e a performatividade, métodos da política de reforma do setor público, não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são, também, mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. O autor assinala que ocorre uma influência na vivência subjetiva dos sujeitos, abrangendo, inclusive, os relacionamentos entre os diversos atores sociais.

Isto é, ocorre “a formação e a re formação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]” (DEAN, 1995, p.567 *apud* BALL 2005, p.546).

Apoiados na abordagem dos estudos de Ball (2005), sobre a reforma de relações e subjetividades, e as formas de uma nova identidade docente reinventada, incorporada, que surge

da reforma do setor público, é importante destacar que em cada método (gerenciamento e performatividade) da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação, novos papéis e subjetividades que são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas, bem como às comparações de desempenho que se manifestam como formas de disciplinar o trabalho docente através da competição, eficiência e produtividade. Com isso, novos sistemas éticos são introduzidos, fundamentados nos exclusivos interesses da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. É importante mencionar que o modelo da escola PEI se encaixa dentro desse formato, considerando os professores como produtores/fornecedores e/ou empresários da educação e administradores.

Já pontuamos, nos tópicos anteriores, como essas mudanças – administrativas, da Previdência Social, dos formatos de remuneração e benefícios, fiscal etc. – tiveram início na década de 1990, supostamente justificadas pela inoperância e incapacidade administrativa do Estado, resultando em diversas transformações, incluso no campo educacional (BARROS, 2003).

Ancorados nos estudos de Ball (2005), tratamos da discussão acerca da investida neoliberal, a qual promoveu a desregulamentação dos direitos trabalhistas e quebra dos sindicatos, com a Nova Reforma trabalhista do ano de 2002, consolidando o modelo gerencialista e a precarização do trabalho docente, foco principal neste capítulo.

Oliveira (2008) descreve que a precarização do trabalho docente cresceu nas últimas décadas, demonstrado pelas condições de trabalho, pelas formas contratuais e pelos planos de carreira.

Hypolito (2011, p.69-70) explica que as condições de trabalho têm sido precarizadas de variadas formas: o salário; as condições físicas das escolas, com poucos recursos e materiais didáticos; a intensificação do trabalho, que está relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho com a introdução de novas tecnologias; o aumento de contratações temporárias, chegando, em algumas redes públicas de ensino, a quase 50% da categoria. Esses contratos foram permitidos pela Constituição Federal para atender casos emergenciais, tais como licenças de gestante, aposentadorias, falecimentos, entre outras, todavia, cada vez mais configuram-se como formas contratuais flexíveis, precárias, sem direitos e vantagens de carreira.

Hypolito (2011, p.72) alerta que a precarização, a intensificação e a auto intensificação do trabalho não surgem espontaneamente, estão estreitamente ligadas às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, mesmo que de forma silenciosa.

Ball e Youdell (2008) discutem privatização, categorizando-a como endógena e exógena. Na perspectiva dos autores, a modalidade exógena envolve conceder serviços públicos de educação ao setor privado; ela se estabelece por meio de parcerias baseadas em benefício econômico auferido através de prestação de serviços do setor privado para o setor público. Quanto à privatização endógena, esta ocorre quando as práticas adotadas pelo mercado são assimiladas pelos setores públicos, no caso, o setor educacional. Resultante disso, os centros de ensino tornam-se semelhantes a empresas, seu funcionamento é gerido como uma atividade comercial. Do mesmo modo, os valores de mercado são instituídos na escola, produzindo e reproduzindo a lógica gerencialista.

Ball e Youdell (2008) enfatizam que, ao ser regido pela lógica do mercado, o setor educacional incorpora suas metodologias, promovendo uma avaliação continuada que culmina numa classificação do que é bom e do que é ruim, assumindo a competitividade como um valor em si mesma. Na lógica da privatização, perde-se o *status* de direito e passa-se para mercadoria (mercantilização).

Há que se salientar, segundo Ball e Youdell (2008), que o processo educacional, muitas vezes, está definido pela condição social do sujeito, ou seja, de acordo com a sua origem social. E, de forma latente, é impulsionada a dominação da classe burguesa, para perpetuar essas divisões entre classes; dessa forma, o indivíduo é segregado na organização escolar burguesa, na qual uma parcela da população tem uma educação/formação científica, política e crítica, e a outra parcela é agrupada nas funções práticas e instrumentais nas quais se favorecem os interesses empresariais.

Conforme já elucidamos, isso se dá a partir da década de 1990, período em que o papel do Estado foi reformatado, chamado a mediar e arbitrar sobre os conflitos entre as classes. O Estado é uma construção histórica que visa a atender certos e determinados interesses de classes, sendo elemento fundamental para a perpetuação e o fortalecimento do capital. Nesse sentido, identifica-se a Educação como forma de controle e de interesse que ampliam as desigualdades sociais, ou seja, a divisão social do trabalho é uma forma de desigualdade social, que decorre da separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p.20) explicam que o sistema educacional brasileiro tem contribuído para reproduzir a sociedade de classes, com suas extremas desigualdades sociais. Por detrás dessa realidade, existe um coral afinado contra a escola pública que, por meio de críticas reducionistas e simplistas sobre a crise estrutural da Educação nacional, culpabiliza, única e exclusivamente, o professor.

Essa culpa, gerada por um “assédio discursivo” (Hypolito 2011, p.72), provoca esgotamento emocional e mais controle externo sobre os próprios sentimentos, conduz a formas de precarização emotiva que aguçam e são aguçadas pela intensificação que se transforma, rapidamente, em auto intensificação, fruto do terror da performatividade, como denuncia Ball (2005).

Ball (2005, p.548) esclarece que os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas, uma luta pela visibilidade, que atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. O professor é reconstruído para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão.

Para Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p. 60), o professor é o intelectual que exerce profissionalmente o ensino e, nesse sentido, sua tarefa é “entregar nas mãos dos trabalhadores as armas, na forma de conhecimento, para a luta contra a opressão e a exploração”. Sob outro aspecto, os autores enfatizam que o Estado burguês convoca o professor, a todo momento, a atuar difundindo ideologias, representando esse Estado opressor, ao mesmo tempo em que é obrigado a desenvolver seu trabalho em condições mínimas.

Hypolito (2011, p.73) ressalta que a organização do trabalho escolar docente passou por mudanças que vêm se aprofundando nos últimos anos com as reformas neoliberais, que tendem a obter o controle efetivo na sala de aula, com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas

as práticas de ensino no cotidiano escolar. Além disso, a dominação se agrava com a avaliação docente, com os estágios probatórios e modelos de carreira mais flexíveis, sem estabilidade, com contratação temporária.

O modelo gerencialista de gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e intensificou o trabalho docente, segundo já reiteramos ao longo desta tese.

Nesse modelo, as parcerias público-privadas se infiltraram no setor educacional, conduzindo o setor educacional a trabalhar para o capital, trazendo desdobramentos, que, no âmbito da Educação Básica, foco deste estudo, se refletem na *privatização de instituições*, acarretando a (des) responsabilização ou minimização do papel do Estado pelo direito à Educação; em algumas cidades as creches utilizam para o financiamento de matrículas *vouchers* com o nome de Auxílio Criança Cidadã (Medida provisória nº 1.061, de 09 de agosto de 2021).

Regulamentada na Lei n.11.079/2004, prescreve a possibilidade de, a partir do estabelecimento de parcerias Público-Privadas (PPPs), transferir toda a gestão das unidades de educação infantil para o mercado, inclusive a gestão pedagógica, criando uma forma híbrida de privatização que pode mesclar PPP's, *vouchers* e parcerias com Organizações Sociais (OS). (BRASIL, 2004).

Na *mercantilização do setor educacional*, a Educação deixa de ser os direitos e passa a ser mercadoria; centros de ensino parecidos com empresas funcionam como atividades comerciais - Fundação Ayrton Senna; Fundação Lemann; livros didáticos são fornecidos ao Estado por empresas privadas (PNLD); gestores privados dentro das escolas públicas; Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE); Centro de Mídias São Paulo (CMSP), a avaliação de larga escala, que se embasa no espírito do mercado, na competição, ou seja, as bases do mercado são transpostas para o campo educacional, são forte exemplos da incorporação do setor privado em estabelecimentos públicos de ensino.

Entendemos, então, que o acesso à educação não é mais tratado como um direito social e, sim, como um serviço a ser comprado, negociado; em outras palavras, é um serviço comercializado (SOUZA, 2006).

Saviani (2007, p. 1243) explana que essas parcerias público-privadas se estabelecem com

[...] um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Sena, Cia. Suzano, Banco ABN-real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Esses reformadores empresariais da educação, juntamente com o Estado, pretendem levar para a educação pública alguns aspectos da organização do trabalho na rede privada. Através da padronização e automação das atividades, da imposição do material didático e métodos de ensino, eles estão direcionando e monitorando o papel do professor dentro das instituições escolares (FREITAS, 2012b).

A evolução da Educação é determinada pelas necessidades do desenvolvimento da Economia capitalista, que explora a classe assalariada. No entanto, o Estado e a educação sempre foram instrumentos das elites que controlam o poder e garantem a manutenção do sistema capitalista. Por outro lado, as grandes transformações políticas, econômicas e sociais determinam profundas mudanças no sistema educacional brasileiro (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009).

Outro elemento fundamental, que podemos elencar, é a *uberização do trabalho docente*: um fenômeno presente entre os docentes contratados do Estado de São Paulo, citado pela autora Venco (2019), que assemelha o fenômeno ao aplicativo *uber*, afirmando, com isso, que o trabalho docente regido pela lógica do mercado se assemelha àquele dos trabalhadores de *Uber* dada a variabilidade das disciplinas a serem ministradas, a sua não fixação em um só local de trabalho, a quantidade de horas de trabalho e, conseqüentemente a remuneração. A contratação de professores temporários pelo Estado indica a flexibilização das relações de trabalho no setor público educacional, implicando na precarização das condições de vida, dada a instabilidade. É nesse sentido que a autora define o processo como a *uberização* do trabalho docente. Segundo a própria autora alerta, que após a discussão sobre o processo de *uberização do trabalho docente*, a próxima tendência a ser discutida será uma questão ainda maior e mais complexa, o *desemprego docente*, que poderá resultar em uma nova tese.

Ball (2005) define um novo tipo de professor do qual são exigidos novos tipos de conhecimentos. Um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática. Num regime de performatividade, a

“identidade depende da facilidade de projetar as práticas/organização do discurso, elas próprias induzidas por contingências externas” (BERNSTEIN, 2000, p.76 *apud* BALL, 2005, p.544).

Venco (2019, p.14) ressalta que nesse cenário o Estado segue confortável e contribui para fragilizar a capacidade de alteração do quadro geral de precariedade e degradação das condições de trabalho que levam a uma anulação da qualidade da educação.

Nesse mesmo viés, Silva, E.P (2016) esclarece:

[...] o contexto instrumental e gerencialista é a base comum da Educação Básica e Educação Superior, o efeito comum desta condição objetiva na atividade humano-prática, a saber, a do trabalho dos professores e demais atores educacionais, é o da precarização e intensificação do trabalho (SILVA, E.P, 2016, p. 25).

Silva, E.P (2016) faz uma análise crítica e propositiva da influência e dos efeitos, no cenário das políticas educacionais, do gerencialismo sobre o trabalho do professor, implicando aumento intensificado do trabalho e desigualdades, manipulação da subjetividade e adoecimento, todos ocorridos sob a mercantilização dos serviços oferecidos pelo Estado.

Assim, temos estabelecido, através do referencial compilado, que o conjunto de reformas neoliberais, somado à reestruturação produtiva, resultou em métodos de racionalização do processo de trabalho e super exploração do trabalhador, inclusive os da educação. Fazem parte desse processo o avanço na redução dos investimentos e do número de funcionários, a flexibilização de direitos, a redução de salários, entre outros, conforme já definimos nos tópicos anteriores.

Na Educação, o avanço das políticas neoliberais transformou o professor em operário do ensino, do qual se exige multifuncionalidade, ou seja, deve estar apto para

[...] realizar, ao mesmo tempo, várias tarefas, relativas a diferentes profissões, e atender ao maior número possível de alunos. O professor é o único responsável pelas aprendizagens de todos os alunos, independentemente de suas condições de trabalho, devendo tratar da afetividade dos alunos, alfabetizá-los quando for o caso, dominar Libras e *braille*, além de ser capaz de intervir clinicamente. Infelizmente é esta a realidade do professor da educação básica pública, sem contar as elevadas jornadas de trabalho em salas de aula superlotadas (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p.122).

Silva, E.P (2016) expõe, ainda, que o processo de precarização social e do trabalho está presente de uma forma mais ampla, pois identifica que o Estado sofreu uma mudança, deixando

o modelo fordista<sup>36</sup> pelo neoliberal, ou seja, de desmonte de um concreto pilar de proteção social.

Dessa forma, os impactos das políticas neoliberais, no Brasil, têm levado a intensiva integração do mercado global competitivo nas instituições de ensino, culminando numa crise da Educação pública, fazendo parte da crise estrutural da economia capitalista, que exclui milhões de pessoas no mundo, principalmente em países subdesenvolvidos (MARTINS, 2005).

Nessa conjuntura, retrocedemos em 1995, uma nova forma de conceber o setor público é descrita no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). O documento apresenta elementos constantes, como a descentralização, a privatização de empresas estatais e a publicização, e revela o ideário perseguido pelo Estado, que se desresponsabiliza pelos serviços sociais, reduzindo, assim, “seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano” (BRASIL, 1995, p. 13).

O referido documento - elaborado sob responsabilidade de Luiz Carlos Bresser Pereira, então titular do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no Governo do presidente FHC - define objetivos e diretrizes para a administração pública brasileira, inspirados na administração de empresas (MARTINS, 2005).

Na exposição do PDRAE, o ex-presidente FHC demonstra, com nitidez, seu intuito em relação aos novos rumos do Estado, que seria promover “uma administração ‘gerencial’, voltada para o controle dos resultados” (BRASIL, 1995, p. 7).

A reforma do Estado, constituída pelo documento, traz para a administração pública o chamado gerencialismo, cuja estratégia se volta

(1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade; (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados (BRASIL, 1995, p. 16).

Observamos, então, a aproximação da lógica privada com a esfera pública. De acordo com Oliveira (2015, p. 630), “as reformas dos anos 1990 contribuíram para o esmaecimento da

---

<sup>36</sup>*Fordismo* foi um sistema de produção industrial em massa e gestão, implementado por Henry Ford, em 1913, nos Estados Unidos.

noção de direito e da concepção de público que, nos anos de 1980, orientou o processo constituinte brasileiro”.

O documento PDRAE afirma “que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (BRASIL, 1995, p. 16).

A justificativa para a proposição do novo formato de administrar o setor público (gerencial, flexível e eficiente) é ancorada pela crítica feita à rigidez, à burocracia e à ineficiência dos serviços públicos, voltada para o controle interno (BRASIL, 1995).

Diante do exposto, depreendemos que, dentro da estratégia de administração adotada a partir da década de 1990 pelo Estado brasileiro, o campo educacional passou a ser tratado de outra forma, como vimos neste capítulo. Nessa conjuntura de estratégia política, vale lembrar que o governo do presidente Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE<sup>37</sup>), com a proposta de resolver a crise da Educação Básica até 2022, sendo que este Plano é uma versão atualizada do Plano Decenal de Educação (PDE).

No que tange à área da Educação, Bastos (2016) destaca que o Brasil tem sofrido e está sendo materializado pelo cenário neoliberal da sociedade global, em que as diretrizes e marcos regulatórios são orientados por organismos internacionais. Estes conduzem as reformas dos aparelhos estatais, com a intenção de realizar a abertura dessas Economias ao mercado global e procuram, também, utilizar as reformas educacionais como suporte ideológico na criação do consenso legitimador do cenário neoliberal. No campo educacional, a justificativa neoliberal é pautada no argumento de que a crise na educação é consequência de uma expansão desordenada do sistema escolar, que acarreta a má qualidade do ensino, devido à improdutividade das práticas pedagógicas e de gestão. (GENTILI, 2000).

Costa, Fernandes Neto e Souza (2009) ressaltam que, com a crise do sistema capitalista, os setores como Educação, Saúde, entre outros, foram esquecidos para garantir que se drenem

---

<sup>37</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a partir dos estudos de Saviani (2007, p.1240-1254) não se configura como um Plano de Educação e sim, é um programa de ação que foi lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, Decreto n.6094, possui dois pilares, o técnico e o financeiro com assistência conforme a Constituição e a LDB. O PDE se manifesta em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas: o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), Provinha Brasil e o Piso do Magistério, traria como solução o aumento dos níveis de qualidade do ensino em todas as escolas de educação básica do país e abriga todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. O Plano (PDE) consiste em 30 ações previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), 17 dessas ações estão referidas à educação básica; cinco se referem à educação superior; sete dizem respeito às modalidades de ensino; e uma ação (estágio) se dirige ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior.

recursos públicos para empresas e instituições capitalistas. O Estado máximo para as empresas repartirem os prejuízos na crise e o Estado mínimo para a sociedade ruminar. Em síntese, não existe e nunca existiu política para garantir a Educação pública e de qualidade para todos.

Silva, E.P (2016) explica que

[...] a ideologia gerencialista e sua obsessão a tudo querer medir, quantificar, até mesmo o inquantificável, isto é, o real vivo e a dimensão qualitativa do trabalho, jamais passíveis de ser prescritos e avaliados em conformidade com seus parâmetros instrumentais e tecnocráticos, implica repercussões nefastas, embora nem sempre visíveis ou visibilizadas, na saúde e subjetividade dos professores e demais atores educacionais (GAULEJAC; DEJOURS, 2004 *apud* SILVA, E. P, 2016, p.21-22).

Dessa forma, com as alterações que ocorreram no plano econômico, foram efetivadas “mudanças no plano educacional. Habitados a postergar investimentos na área educacional, muitos países estão agora na contingência de realizar reformas educacionais que negligenciaram por décadas” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 87).

Nesse sentido, são exigidos dos administradores públicos uma consecução de tarefas em curto espaço de tempo, surgindo, “então, o desejo de encontrar atalhos para a agora pretendida qualidade da educação” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 87-88). Nesse contexto,

Empresários (dependentes da educação para garantir aumento de produtividade) e políticos (sempre dependentes de eleições para manter seus espaços) encontram um terreno comum de preocupações que coloca os primeiros como “reformadores educacionais” e os últimos como “gestores de atalhos” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 87-88).

E, em consonância com os pressupostos neoliberais,

Os atalhos sugeridos vêm regados de fartos investimentos privados, apoio político e da mídia, reprocessando antigas ideias sobre a eficácia da gestão privada sobre a pública associadas a novas formulações, que aceleram a entrada da iniciativa privada na educação básica (ONGs, institutos, empresas de assessoria educacional, administração de escolas por concessão, acesso a recursos públicos pela iniciativa privada em atividades fins de educação, entre outras formulações) (SORDI; FREITAS, 2013, p. 88).

Dessa forma, vem se concretizando o nítido objetivo neoliberal de “transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade” (GENTILI, 1996, p. 06).

Assim, instituições educacionais passam a funcionar como empresas, deixando de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado, decorrendo, disso, que “o acesso à educação não será mais tratado como um direito social da educação, e sim como um serviço a

ser comprado, em outras palavras, é um serviço comercial” (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 30).

Costa e Rocha (2014) trazem uma possibilidade para remendar essa crise na Educação pública: o Estado deve resgatar o papel de garantidor da Educação como direito; cultivar a participação dos cidadãos nos serviços públicos, como condição necessária de caráter público, não na condição de súditos ou consumidores, mas como atores sociais efetivos e, não menos importante, ao professor, a categoria deve assumir papel militante pela causa da Educação, participando da organização do próprio trabalho.

A leitura e a compreensão da crise da escola pública estão sendo produzidas a partir do Estado capitalista, que assume a condição de instrumento da acumulação privada de capital, principalmente o financeiro, confirmando seu caráter privado e deixando transparecer quão irrealis são suas funções de arbitragem dos interesses públicos, de realização da democracia e de implementação astuciosa de práticas sociais de cidadania.

Para Costa; Fernandes Neto; Souza, (2009) a Educação brasileira e sua crise são o alicerce para o aprofundamento da pauperização e precarização do professorado.

Entendemos que a educação, ao longo do processo histórico, vivenciou mudanças nos objetivos estabelecidos para sua efetivação assim como no seu papel social. Tais alterações podem ser justificadas pelo contexto político que marcou cada período histórico. Assim, a reforma do Estado brasileiro voltada à priorização de políticas de cunho neoliberal favoreceu a privatização de setores que, até então, eram de responsabilidade prioritária do Estado, sendo que tais mudanças restringiram o papel do Estado à mera regulação.

Nesse contexto, a educação passou a ser um dos setores que deixou de ser prioridade nos serviços do governo e, por isso, consequências negativas passaram a ganhar destaque, a exemplo da desvalorização docente. Em um sistema capitalista que tem a lucratividade como um dos principais objetivos, e a desigualdade social como uma das consequências, essa desvalorização implica em precarização do trabalho do professor e baixa qualidade do serviço educacional. No entanto é importante salientar quais são as perspectivas e percepções de luta para o professor, evidenciar a importância de se romper com a situação de precarização do trabalho docente da categoria “O”, torna-se necessário, que a realidade atual seja transformada em prol da classe dos professores categoria “O”, com mobilização dos profissionais da área, ou seja todos os professores, junto a sindicatos e outros setores da sociedade, no sentido de exigir das autoridades competentes o cumprimento da legislação que (des) ampara a valorização

docente e preconiza adequadas condições de trabalho para este profissional professor categoria “O” e a realização de concursos para efetivação dos profissionais dessa categoria. E não podemos deixar de mencionar o papel do Estado, que deve oferecer condições básicas de trabalho aos docentes, o que é essencial frente à realidade e os desafios inerentes à docência na contemporaneidade.

Em suma, o discurso neoliberal deve ser entendido na lógica vigente, entre tais esferas, adquirindo mútua conexão com nosso objeto e este trabalho em si. Destarte, pressupomos a valorização da docência como um fator essencial no avanço do ensino. É necessário cumprir o que já está constituído e planejado nas metas e leis, além de atender todos os aspectos que configuram, objetiva e subjetivamente, a valorização docente, quais sejam: carreira, salário, formação e condições de trabalho e saúde. Para que as conquistas sejam igualitárias, é essencial que exista a coparticipação entre União, Estados, Distrito Federal e municípios na preparação e efetivação de ações na educação, envolvendo a valorização docente, afinal, a qualidade da educação não deve ser dissociada do trabalho docente.

## **5 CONTEXTO HISTÓRICO A LEGISLAÇÃO ESTADUAL PAULISTA (CARREIRA DO MAGISTÉRIO)**

Nesta seção faremos a contextualização histórica da legislação federal referente à carreira do magistério no campo da formação docente no Brasil (subseção 5.1), discutiremos as Lei nº.5.692, de 11 de agosto de 1971, que determinou a cada sistema de ensino a obrigatoriedade de elaborar um estatuto que estruturasse a carreira do Magistério (BRASIL, 1971) e LDB, em 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº.9.394/96, para que posteriormente possamos resgatar a legislação estadual paulista (subseção 5.2), referente à carreira do magistério.

### **5.1 Contexto histórico no campo da formação docente no Brasil**

Nesta subseção, buscamos entender um pouco mais as razões pelas quais as políticas educacionais vêm se sustentando no campo da formação docente, no Brasil. A subseção trata a análise da legislação nacional e estadual, com olhar direcionado ao FUNDEB e a LDB que tratam da valorização dos profissionais do magistério.

Nóvoa (1995) descreve a formação docente brasileira, apontando que a mesma se desenvolveu a partir de um modelo em que constituía ocupação secundária, cujas normas e valores se originaram externamente, primeiramente na Igreja e, mais tarde, no Estado. Entretanto, no início do século XVIII, já existiam grupos que desenvolviam o ensino como ocupação principal e, somente por meio da estatização, é que foi instituído como ofício, não tendo isso ocorrido por iniciativa dos professores, como categoria.

Nos estudos de Nóvoa (1995), o exercício da docência surge como construção histórica que apresenta, em seus primórdios, relações intrínsecas com a Igreja<sup>38</sup>, uma vez que, inicialmente, cabia aos religiosos (especialmente aos jesuítas) a responsabilidade pela Educação. No período imperial, foi fundada, em 1835, a primeira Escola Normal, para a formação de professores das primeiras letras, no Rio de Janeiro, a atual Universidade Federal

---

<sup>38</sup>As primeiras escolas modernas servem, antes de tudo, para propagar a fé protestante ou católica para uma população ainda bastante analfabeta. O protestantismo, especialmente, exige dos crentes que saibam ler por si próprios a Bíblia. Os católicos, por sua vez, reagem a essa expansão escolar, abrindo também escolas. Em suma, a escola moderna nasce, antes de tudo, como produto de uma luta religiosa, ela própria também se apoiando numa mutação tecnológica: a invenção da imprensa (GAUTHIER, 1998 *apud* TARDIFF, 2012).

do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais tarde, com a estatização do ensino, processo em que professores religiosos passaram a ser substituídos por leigos sob a tutela do Estado, os professores foram integrando-se ao funcionalismo público: os salários eram pagos pelo Estado, o qual ditava, inclusive, as normas para o trabalho docente, que, aos poucos, perdia autonomia e criava dependência dos órgãos administrativos.

Contudo, mesmo sob a tutela do Estado, o trabalho dos professores continuou relacionado às heranças religiosas, configurando claras referências do processo inicial da profissionalização do magistério, que “vieram se constituindo historicamente, mas, sobretudo, construindo a figura do profissional da educação” (VEIGA; ARAÚJO, 1998, p.11).

Os professores foram vistos, além de agentes culturais, também como agentes políticos, capazes de prover os indivíduos de condições para o acesso a uma nova forma de vida, de melhores condições.

Tanuri (2000) descreve que a história de formação dos professores no Brasil registrou-se pelo elitismo.

Já na perspectiva de Villela:

Comparando os currículos da escola normal e os das escolas primárias, observa-se que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica, já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano. Isso indica que inexistiria uma intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conhecimentos laicos, ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada (VILLELA, 2003, p. 107).

Villela (2003) ressalta que o primeiro marco histórico na Constituição, como categoria profissional, está inserido na Carta de 1827, que traz a Lei Geral do Ensino, a qual é a primeira intervenção do Império para a prática de uma política de Estado no campo de formação de professores, os quais, antes, eram professores leigos, que ensinavam nas casas dos nobres. O segundo marco ocorreu na década de 1830, quando a formação do professor já se dava de forma esvaziada, de modo a garantir ao Estado o controle sobre seu trabalho. O Estado designava as primeiras políticas de formação de professores e também estabelecia as de profissionalização, por meio de concursos. E, em 1834, o Ato Adicional concedeu às províncias a responsabilidade sobre a formação de professores, sendo que, a partir desse momento, constituíram-se as Escolas Normais para a formação de professores primários, de modo que o Estado garantiu o controle sobre o trabalho do professor. O autor afirma:

O conteúdo dessa formação se organizava segundo dois eixos: a promoção da ideologia do reconhecimento da representatividade da Coroa como a “vontade geral” e a instrução como arma contra a criminalidade. Tal formação visava à preparação dos professores para difundir a ideologia da Coroa como a mais legítima instância representativa da sociedade, e a escola tinha a dupla função: profilaxia da criminalidade e redentora da delinquência (VILLELA, 2003, p.105).

Costa; Fernandes Neto; Souza, (2009) apontam que, mediante a Constituição, em 1891 houve a distribuição dos deveres referentes à Educação entre as quatro instâncias da organização político-administrativa, e coube à União a competência de legislar sobre o Ensino Superior, com exclusividade; quanto ao ensino secundário, a responsabilidade era compartilhada entre estados, Distrito Federal e União; a instrução primária e profissional ficou a cargo dos estados e municípios. Como a União não assumiu a responsabilidade de participar e financiar a formação docente, tal tarefa foi assumida pelos estados, e São Paulo tornou-se referência para os demais, no que tange às políticas de formação de professores.

Nóvoa (1995) diz que a formação de professores no Brasil recebeu forte influência da Psicologia e da Sociologia. Antes, na década de 1920, a Educação era conhecida como Ciências da Educação do Ensino. Naquele período, o campo específico de estudos das Ciências estava se constituindo e trazendo novas áreas como Psicologia, Filosofia, História, Sociologia (esta última constrói o processo de socialização como eixo central), entre outras; anos mais tarde, na década de 1930, elas se tornariam divisoras de águas na história brasileira, marcada por várias mudanças políticas, econômicas e sociais em todo o mundo, devido à crise internacional da Economia, provocada pela quebra da Bolsa de Valores dos Estados Unidos (EUA), em 1929, levando vários países a enfrentarem forte recessão. Entretanto, no Brasil, esse período foi marcado pelo crescimento da Economia, principalmente pelo aumento da indústria nacional, que acabou rompendo com a *Política do Café com Leite*<sup>39</sup>, predominante no período da Primeira República (1889-1930). Posterior a esse período, deu-se início à chamada *Era Vargas*, que comandou a Revolução de 1930, e acabou com a República Velha.

A Revolução de 1930 criou uma efervescência ideológica que operou importantes discussões e transformações no campo educacional; parecia que o país tinha realmente acordado para a importância da educação e para a necessidade de garantir a todos esse direito. O Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação

---

<sup>39</sup> De 1889 a 1930, alternaram-se, no cargo de presidente da República, as oligarquias dos dois estados mais poderosos da época: Minas Gerais (produtor de leite) e São Paulo (produtor de café), daí o nome “Política do café com leite”. (ROMANELLI,1978).

dos estados; em 1932, com o ideal de educação obrigatória, gratuita e laica, entre outros, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o objetivo de tornar público o que era e o que pretendia o Movimento Renovador (ROMANELLI, 1978, p.147-148).

Essas transformações, ocorridas nos vários setores sociais, econômicos e políticos da época (década de 1930) tornaram o mercado de trabalho mais exigente, impondo maior escolarização como uma das condições de acesso e levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar o saber institucionalizado veiculado pelas instituições educacionais.

Durante os primeiros anos da história de formação de professores no Brasil, Villela (2003) argumenta, o Estado, ao mesmo tempo em que se estabeleciam as primeiras políticas de formação docente, também fundava as de profissionalização, conseguindo a seleção por concursos e a inserção dos profissionais como funcionários do Estado. Inclusive, somente em 1930, ocorreu a efetiva sindicalização dos professores, com a formação do Centro do Professorado Paulista (CPP). Com relação a essa década, é necessário fazer o destaque de dois documentos: a Constituição Brasileira de 1934 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Além deles, cabe destacarmos, aqui, a criação, em 1931, do Conselho Federal de Educação, atual Conselho Nacional de Educação.

A partir desse período, as políticas públicas da área de Educação no Brasil são mais representativas da perspectiva social.

Como mostra Dewey (1978), a ruptura começou em 1932, com o movimento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendeu a escola como a própria vida: a Educação tem como eixo norteadora vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem, dentro da vida de cada um. Dewey (1978) também ressalta que a Educação teria uma função de democratizar e igualar as oportunidades e os direitos e chances, perante a Lei.

O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova<sup>40</sup> tornou-se mais relevante, tendo em vista o intenso debate entre diferentes vertentes da intelectualidade: de um lado, estavam os

---

<sup>40</sup>Na década de 1930, com a abordagem escolanovista, a escola levou em consideração os interesses dos alunos. Behrens (2005) chamou de 'Sociedade do Conhecimento'. O espaço escolar, por meio das abordagens Sistemática, Progressista e Ensino com Pesquisa, vem superar a visão fragmentada da Educação, em que disciplinas isoladas contemplam o processo de ensino e aprendizagem. O grande desafio foi a superação do saber fragmentado, que foi dividido nas escolas em disciplinas isoladas, assemelhando-se ao trabalho na indústria, que se tornou especializado e repartido em setores e, por consequência, os homens passaram, na escola e no trabalho, a se restringir a tarefas estanques, sem a consciência global do processo e do produto a ser produzido (BEHRENS, 2005, p. 59).

defensores da escola privada, no caso os empresários e, principalmente, a Igreja Católica; do outro, estavam os defensores da escola pública, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, José Quirino, entre outros ligados à Educação pública.

A Constituição de 1934 trouxe inovação ao panorama educacional brasileiro, ao indicar, pela primeira vez, a necessidade de construção e fixação de um “Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional” (BRASIL, 1934 *apud* DOURADO, 2011, p.18).

Nesse sentido, tais mudanças na sociedade provocaram, também, alterações nas concepções educacionais, surgindo, a partir de então, o documento que defende a escola pública, laica, obrigatória e gratuita, com coeducação e qualidade nos processos educativos. Ademais, também traz as importantes discussões sobre o que é a Educação e o que se pretende alcançar com ela, e sobre a perspectiva de mudança que deveria ocorrer no modelo implementado no país, naquele momento. Um importante destaque é o de que, no texto, encontram-se bases propositivas de um possível plano nacional de Educação e de um sistema nacional de Educação, condições necessárias para o crescimento nacional em diversas áreas. (DOURADO, 2011).

O documento dos Pioneiros foi um marco educacional no Brasil, uma vez que foi publicado por intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, como se disse. Alguns dos assinantes do Manifesto já haviam, até mesmo, atuado em instituições governamentais e conheciam o sentido e o significado de políticas públicas.

Vale reforçar que a atuação desses pioneiros se estendeu por décadas, e eles influenciaram toda uma nova geração de educadores, como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Anísio Teixeira foi mentor de duas universidades: a do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, desmembrada, depois, pela ditadura de Getúlio Vargas, e a de Brasília, da qual era reitor quando ocorreu o golpe militar de 1964. Na realidade, esse grupo de intelectuais entendia que o emergente processo de industrialização necessitava de políticas educacionais que modernizassem a Educação; defendiam uma nova Pedagogia que fosse eficaz na formação de cidadãos adequados a esse processo.

Para atender a essa realidade, foram criadas a Universidade do Brasil (1920), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade de São Paulo (USP), em 1934; a Universidade do Distrito Federal, em 1935 (UF, atual UNB). Com a fundação dessas

universidades, organizaram-se e se implantaram as Licenciaturas, estendidas para todo o país pelo Decreto-Lei nº. 1.190 de 04 de abril de 1939, projeto do então ministro Gustavo Capanema<sup>41</sup>, que esteve à frente do então Ministério da Educação e Saúde, durante oito anos (1937-1945).

Conforme Silva (1999), como Decreto-Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, na Universidade do Brasil foram criadas as Licenciaturas em:

[...] no início foram criadas quatro seções, seção de filosofia, seção de ciências, seção de letras e seção de pedagogia, entre as quais se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática (SILVA, 1999, p. 33).

Conforme Piletti (1997), pode-se mencionar o fato de a formação de professores em nível superior no Brasil corresponder a um processo tardio e concebido com base na racionalidade técnica. Um percurso complexo, que passou por três momentos, ao longo da história das Licenciaturas, marcos referenciais na política de formação de professores: o primeiro momento aborda a origem das Licenciaturas, que tem como marco regulatório o Decreto nº. 19.851/1931. A partir de 1934, as escolas de professores foram incorporadas por universidades, sob o nome de Faculdade de Educação. Somente em 1937, foi regulamentado o Ensino Normal, com o objetivo de formar bacharéis, para atuarem na Educação, e licenciados, para os Cursos Normais. A origem das Licenciaturas está relacionada à política de organização das universidades. Somente em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, de qualificação docente: é minimalista, prescreve que tenham preparação, sem estabelecer a titulação do professor, vista a permanência do professor leigo.

Assim, assegurada a formação continuada provida pelo Estado, segundo Piletti (1997), com o fim do Estado Novo, em 1945, alguns direitos foram garantidos pela Constituição de 1934 e suprimidos pelo Estado Novo:

A educação como direito de todos está claramente expressa em seu Art. 166. O Art. 167 afirma que o ensino deverá ser ministrado pelos poderes públicos, embora livre à iniciativa particular, respeitando as determinações legais. Para que o direito à educação fosse realmente assegurado, a Constituição destinava, em seu Art. 167, 10% do orçamento da União e 20% dos estados, que, embora insuficientes, representavam um avanço para que esse direito fosse

---

<sup>41</sup> Gustavo Capanema: seus projetos e programas para o Brasil no campo da Educação, Cultura e Saúde marcaram um momento histórico denominado Estado Novo, regime político estabelecido por Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, durando até 29 de outubro de 1945. (PILLETI, 1997).

assegurado. Contudo, “apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PILETTI, 1997, p. 99).

A década de 1940 marcou novas primazias e algumas reformas educacionais, dentre elas a priorização da formação educacional vinculada à profissionalização dos educandos, em especial com os Decretos-Lei nº.4.073/42 e nº. 6.141/43, respectivamente organizando o Ensino Industrial e o Comercial (DOURADO, 2011).

A Constituição de 1946 indicou a criação, pela União, de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, com menos destaque, de um Plano Nacional de Educação. Essa LDB terá um processo de tramitação de mais de dez anos, sendo implantada apenas em 1961, pouco antes do golpe militar que ocorreria em 1964 e, novamente, traria mudanças educacionais ao país. Por outro lado, é importante destacar o Plano Nacional de Desenvolvimento, do presidente Juscelino Kubitschek, que pela primeira vez ligaria Educação e desenvolvimento, em um programa governamental (DOURADO, 2011).

Durante o período de 1948-1961, até a aprovação da LDB de 1961, a luta pela escola pública e gratuita como direito de todos intensificou-se, de acordo com Fernandes F. (1975), com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que estabeleceu um currículo mínimo para a formação em cursos de Licenciatura, de modo a constituir um grupo de disciplinas obrigatórias para todos os licenciados.

Em 1968, foi realizada a reforma universitária por meio da Lei 5.540/68, que estabeleceu os cursos de licenciatura curta, de 3 anos, que conferiam habilitações para o exercício do magistério até a 6ª série do ensino fundamental; a licenciatura plena, de 4 anos, que conferia habilitação para o magistério no ginásio (5ª à 8ª) e no colegial (1ª a 3ª), a contar, nesse momento, com o estabelecimento dos currículos mínimos para a formação pedagógica, que consistiam nas disciplinas Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, a compor, no mínimo, 1/8 da carga horária do curso (Resolução CFE nº. 894/69), o que reforçou as faculdades a adotarem o currículo mínimo como o definitivo (FERNANDES F., 1975, p. 63).

O segundo momento da reforma das Licenciaturas insere-se na Lei nº. 5.540, de 1968, que trata da reforma das universidades, e o terceiro momento trata do contexto atual das Licenciaturas, tendo como marco regulatório a atual LDB, Lei 9.394, de 1996. Os desafios são advindos do próprio processo que, historicamente, esteve mediado pelas distorções de uma

política centralizadora e das contradições sociais que emergem da produção de vida material (FERNANDES F., 1975)

Segundo Piletti (1997, p.16), com a Lei nº. 5.540/68, o governo federal promoveu a reforma universitária, baseada em alguns pontos: (1) instituiu o vestibular classificatório para acabar com os ‘excedentes’; (2) deu à universidade um modelo empresarial; (3) organizou as universidades em unidades praticamente isoladas.

Multiplicaram-se as vagas em escolas superiores particulares; como decorrência da reforma universitária, na década de 1960, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer CFE nº. 252/69, fixando mínimos de conteúdo e de duração dos cursos de Pedagogia. O Parecer aboliu a distinção entre Bacharelado e Licenciatura, determinando que, além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de Pedagogia os habilitaria, também, para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, ou seja, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados (PILETTI, 1997).

A vigência do Parecer CFE nº. 252/1969 e da Resolução CFE, no Decreto 02/1969 perdurou até a aprovação da LDB 9.394/1996 tendo, portanto, vigorado por três décadas.

A distinção tecnocrática da Educação no governo militar gerou a deterioração da primeira LDB brasileira e, novamente, emergiu uma Constituição, em 1967. A cada novo modelo de governo, as perspectivas educacionais e a relação/visão que o Estado criaria com o campo educacional e com a sociedade civil mudaria (DOURADO, 2011).

Segundo Catani e Oliveira (2002), a reforma universitária provocou mudanças nos cursos de Licenciaturas (formação de professores), aos quais caberia a função de formar técnicos denominados “especialistas em Educação”. Esses especialistas deveriam exercer as funções de supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento. Assim, foram sugeridos cursos de curta duração (dois anos), Licenciatura (quatro anos) e Pós-Graduação (de dois a quatro anos adicionais), implantação dos cursos básicos, sistema de créditos (o que implicava a dissolução dos cursos feitos em classes seriadas e da matrícula por série).

Contudo, as ideias de universalização e democratização na Educação não foram consolidadas e, no período do regime ditatorial, distanciou-se mais desse ideal, pois se pautou na repressão; na privatização do ensino; no privilégio à classe dominante, com ensino de qualidade; o descaso com as classes populares; a oficialização do ensino profissionalizante e o

tecnicismo pedagógico - que visava, unicamente, preparar mão de obra para atender às necessidades do mercado, desmobilizando o magistério com inúmeras legislações educacionais.

A Educação passou a atender ao regime vigente e, de modo geral, objetivava transformar pessoas em peças de trabalho, de lucro; seres passivos diante de todas as arbitrariedades que lhes fossem impostas. Nesse contexto, o Ensino Técnico oferecido para as classes populares delineou muito bem sua função na sociedade: atender, exclusivamente, às necessidades do mercado, o que frearia, inclusive, as manifestações políticas, e também contribuiria para que o Ensino Superior continuasse reservado às elites (PILETTI, 1997).

Vale citar a Lei nº.5.692, de 11 de agosto de 1971, que determinou a cada sistema de ensino a obrigatoriedade de elaborar um estatuto que estruturasse a carreira do Magistério (BRASIL, 1971).

Diante desse quadro, compreender o sentido de uma política pública voltada à educação envolve ultrapassar sua esfera específica, analisando as políticas educacionais como parte de um projeto de maior alcance. Conforme já explicitamos, um dos principais momentos históricos para as políticas educacionais brasileiras iniciou-se a partir dos anos 1990, e suas ramificações e desdobramentos seguem até os dias de hoje. Tal fato se deve, em grande parte, à penetração dos organismos multilaterais nas gestões governamentais latino-americanas, instaurando um novo modo de organização da política estatal e dos processos de trabalho. Segundo análises de pesquisadores sobre as novas formas de gestão e governabilidade neoliberal na América Latina OLIVEIRA, (2005) e SOUZA, (2006) uma das principais agências internacionais de financiamento que interfere na realidade educacional é o Banco Mundial cujas propostas influenciam diretamente na elaboração e consolidação de políticas públicas.

Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos – *Jomtien* (Tailândia), em 1990, o receituário ideológico e político-educacional a ser seguido pelos países do Terceiro Mundo ou em desenvolvimento tem sido gigantesco: a Educação deverá realizar as necessidades básicas de aprendizagem, sob o princípio de que os sistemas educativos precisam proporcionar conhecimentos e habilidades específicas que o sistema produtivo requer, passando, ainda, pela definição de uma moderna cidadania. Além disso, cabe ressaltar que a Educação tem sido implementada no molde neoliberal (CORRÊA, 2000).

Nesse contexto de transformações ocorridas, não podemos deixar de mencionar as mudanças nas relações de trabalho, encaminhadas por todas as instâncias governamentais desde 1990, verificamos que os serviços públicos não permaneceram imunes às políticas de cunho

neoliberal, portanto, o trabalho docente – fatia considerável do funcionalismo público – vem sendo constantemente degradado, considerando-se os dois fatores principais dessa degradação – flexibilização e precarização – como analisa Souza (2012).

Segundo o autor, no final da década de 1990, a Emenda à Constituição nº. 19/1998 provocou mudanças substantivas nas relações de trabalho e no emprego no setor público, pois possibilitou o fim do regime jurídico único, implantou mecanismos de avaliação dos trabalhadores no setor público, aumentou o tempo de experiência para três anos, inseriu a possibilidade de demissão em decorrência de avaliação periódica de desempenho. Também, a Lei nº 9.801/1999 permitiu a exoneração de funcionários públicos estáveis em decorrência do excesso de gasto público ou por desempenho considerado insuficiente. (SOUZA, 2012, p. 3).

A partir dos estudos de Souza (2012) observamos as transformações nas relações de trabalho implicaram explicitamente na legislação brasileira, resultando a precarização das relações de trabalho, submetidas ao processo de desmanche, difundindo-se nas legislações trabalhistas de tal forma que provocam a destruição dos direitos trabalhistas e da proteção social.

Castel (2012, p. 136) mostra que esse “processo de precarização que atinge as situações do trabalho” promove uma “re- mercantilização da relação salarial”, conduzindo a um jogo, ou seja, uma dinâmica meramente competitiva, em que somente é possível haver perdedores e ganhadores.

Por sua vez, as concepções de gestão pública incidiram da Reforma do Estado realizada na década de 1990, por Bresser-Pereira, no mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, reveladas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (PDRAE), tal qual, a nova gestão pública ajustou no pensamento de teor neoliberal e na teoria da escolha pública. A reforma do Estado buscou estabelecer novas relações e condições de trabalho no serviço público, ancoradas num conjunto de conjeturas distintas do setor privado (BARBOSA *et al.*, 2020, p.793).

A década de 1990, marcada como momento das reformas educacionais no país, é caracterizada, também, por período de lutas relacionadas à Educação Superior e à formação de professores, particularmente após a aprovação da nova LDB, em 1996, pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso: em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº.9.394/96, apresentou planos de carreira baseados na titulação e no

desempenho, na exigência da qualificação universitária mínima dos professores, para lecionarem a partir da então nomeada quinta série, na extinção da chamada Licenciatura curta e na base comum nacional para a formação de professores. E, após seis anos, conforme Resolução 1/2002, a carga horária dedicada à formação pedagógica aumentou nas Licenciaturas - tal formação, deverá se dar, a partir de então, por meio de estágios e práticas, aproveitando-se os estudos teóricos no campo da Ciência (ARANHA,1996).

Com a aprovação da nova Lei nº. 9.394/96, começaram a ser discutidos e implementados os cursos de formação dos profissionais da Educação, que já vinham funcionando: separou-se a formação profissional da educação geral e engendrou-se a formação de um homem/mulher parcial, limitado e anacrônico; no artigo 206, “determina a valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma de lei, plenos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”(BRASIL,1996, s.p.).

Com a LDB de1996, o curso de Pedagogia (formação dos professores) passou a se configurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país, porque a Lei 5.692/1971 alterara a concepção e os objetivos do Ensino Primário e Médio, permitindo aumentar a carga horária de disciplinas de caráter geral e, dessa forma, preconizou um esquema de formação de professores diferenciados, assim enunciado no seu art. 30:

[...] exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério: (a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; (b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de Graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; (c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de Graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, LEI 5.692/1971)

Nesse momento de mudança normativa, fixaram-se, em relação aos profissionais da Educação, diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da Educação; os níveis e o lugar da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do Magistério e a experiência docente. Assim, os níveis e modalidades da Educação brasileira, nos termos dos artigos 21, 37, 39, 44, 58 e 78, da Lei nº. 9.394/96, estruturam-se da seguinte forma:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior. Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria. Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Art.44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de Graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas Identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (BRASIL, 1996, s.p.).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2009, p. 22), somente com a modernidade “a Pedagogia se tornou aquilo que conhecemos, efetivamente, por Pedagogia, [...] ela começou a deixar de ser a simples ‘condução da criança’, para transformar-se na ciência da Educação”.

Em meio a esse cenário, os planos de carreira dos sistemas de ensino não valorizam o professor e tampouco constituem uma carreira de fato, o que justifica a redução drástica na demanda pelos cursos de Licenciatura.

É nessa realidade que nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação, aprovada no dia 13 de dezembro de 2006. As referidas Diretrizes têm como finalidade: “Oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (BRASIL, 2006).

A história da educação brasileira nos mostra que o direito a uma educação escolar, cujo exercício da docência se desse por professores habilitados, com formação adequada, sempre foi uma luta entre os setores organizados da classe trabalhadora-defensores da educação de qualidade- e o Estado burguês. Assim também, as políticas alienadoras do trabalho do professor têm se estabelecido, cada vez mais, no Brasil e no mundo, por intermédio de controle externo do trabalho, além da separação teoria/prática por meio da formação pragmática; “ainda hoje

permanece a permissividade para que docentes com formação inicial rebaixada e mesmo professores leigos exerçam a profissão, ao lado de uma parca política de carreira e salários” (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p.78).

A LDB enfatiza nos Art.12 e Art.13 que na organização da educação nacional, a responsabilidade com a educação está dividida entre os estabelecimentos de ensino e os docentes. E no Art. 12, traz como dever do estabelecimento de ensino "velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente" (BRASIL, 1996, s.p.) Podemos destacar na LDB os deveres dos docentes, previstos no Art. 13 e os direitos de valorização profissional do educador, previstos no Art. 67 da Lei 11.306/2006:

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:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2006, s.p.).

No acréscimo da Lei 12.796/2013, se preconiza que: “§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (BRASIL, 2013, s.p.).

A valorização da profissão docente é um tema complexo, mas se faz necessário fazer uma reflexão sobre os direitos e deveres previstos na legislação educacional, nas relações de trabalho amparados (as) pela Constituição Federal e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e, sobre a valorização do professor na sociedade atual, valorizando os princípios, valores éticos e morais, que vão contribuir para conduta responsável e valorização da profissão de professor, tão ou mais importante que as demais profissões tradicionais. Os professores nas

redes públicas de educação básica têm o Estatuto dos Servidores Públicos, conforme estipulam à na LDB/1996 e a Constituição Federal (art. 206, V). É oportuno lembrar, também, a importância dos sindicatos, que os professores precisam apoiar, porque existem questões complexas de serem resolvidas, como a Nova Carreira do magistério a abertura de concurso público, além das contribuições dos acordos coletivos e convenções coletivas nas relações de trabalho, entre outras.

Com uma história construída, a formação docente dos profissionais da Educação passou a ser, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no país. Para Aranha (2006),

[...] estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política (ARANHA, 2006, p. 24).

Freitas (2007) declara que a forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação dos professores, corresponde às recomendações dos órgãos internacionais, com custos reduzidos, para atender massivamente à demanda. No período de 2003 a 2006, são incorporados os papéis de tutores, mediadores e facilitadores, na formação dos professores, alterando radicalmente o caráter do trabalho docente.

Vale ressaltar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), vigorou de 1998 a 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>42</sup>, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. A partir das informações do

---

<sup>42</sup>FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$2 bilhões em 2007, aumentou para R\$3,2 bilhões em 2008, R\$5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. Os investimentos realizados pelos governos dos Estados, Distrito Federal e Municípios e o cumprimento dos limites legais da aplicação dos recursos do Fundeb são monitorados por meio das informações declaradas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), disponível no sítio do FNDE, no endereço

Portal MEC (2022) traz com vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020, sua implantação começou em janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, devido ao fato de quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo que atingiu o patamar de 20%.

A partir dos dados do *site*: Ministério da Educação (MEC), página do *fundeb.gov*, registramos que, em 2020, o Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 e encontra-se regulamentado. Todo o recurso gerado pelo Fundeb tem função de ser redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração.

Os recursos provenientes da União a título de complementação aos entes federados que não atingiram o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente ou que efetivaram as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançaram a evolução dos indicadores a serem definidos sobre atendimento e melhoria de aprendizagem com a redução das desigualdades, levando-se em consideração os respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido no art. 211, §§2º e 3º da Constituição Federal. Nesse sentido, os municípios utilizarão os recursos provenientes do Fundeb na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio. Na distribuição desses recursos será observado o número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas apuradas no último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). (BRASIL, 2020). A emenda constitucional 108 aumentou de 10% para 23% a participação da União no Fundeb, que também é formado por recursos de estados e municípios. Em 2023, ela será de 17% das receitas totais do Fundeb. O percentual vai subir até 23% em 2026. (Agência Câmara de Notícias, 2023).

Cabe ressaltar que a construção histórica, em qualquer situação, está presente e comparece como portador de sua história, de seu devir, portanto retomar ao contexto histórico, na presente pesquisa, faz parte de esclarecer ao leitor as ideias que nortearam a construção escrita deste trabalho. No entanto, como o foco do trabalho não é a construção histórica da formação de professores, inserimos, de maneira sucinta, um breve recorte, para que se sintonize

o processo da formação e da profissão docente. As mudanças no mundo do trabalho, na Educação, no que dizem respeito ao processo e às relações que se estabelecem entre os envolvidos, são determinantes para as profissões, que acabam modificando sua forma e dinâmica na sociedade (IMBERNÓN, 2011).

Segundo Imbernón (2011), historicamente essa temática da formação dos professores sempre esteve situada no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal e contraditório, possuindo, de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação e, de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe foi concedida.

Paulo Freire (1996) dizia que a Educação, como intervenção, inspira mudanças radicais na sociedade, na Economia, nas relações humanas e na busca dos direitos, ou seja, uma sociedade sem Educação não evolui.

Costa, Fernandes Neto e Souza (2009), por seu turno, dizem que a Educação universalizada e de qualidade é uma luta dos profissionais da área e de toda a comunidade escolar, para defender uma das mais importantes conquistas da classe trabalhadora, ameaçada pelo plano neoliberal: o ensino público estatal, gratuito e de qualidade, em todos os níveis.

Em suma, o Brasil reflete a herança de uma Educação deficiente e excludente, concebida com base na racionalidade técnica. É preciso, enfim, escrever a nova história de uma Educação gratuita, universal, libertadora, democrática e de qualidade para todos (as). O Brasil caminha sobre os rastros das transformações regulatórias imerso nos cenários de neoliberalização e sofre com os impactos sobre o trabalho docente (precarização e desvalorização).

## **5.2 Políticas públicas educacionais da rede estadual de São Paulo nas últimas décadas (1970 até 2022)**

A política é uma atividade (social) fundamental no nosso modo de agir no mundo (DEJOURS, 2004 *apud* SILVA, E.P, 2016, p.22), e as políticas públicas educacionais são as que regulam e orientam os sistemas de ensino, elaboradas para enfrentar um problema público educacional. As políticas públicas educacionais são elaboradas pelo Estado com o objetivo de superar as dificuldades relacionadas à oferta da educação pública, conforme estabelece a legislação: "A educação, direito de todos e dever do Estado [...]" (BRASIL, 1988, s.p.). Assim, interessa a este estudo aprofundar e compreender as políticas públicas educacionais do estado de São Paulo.

No Estado de São Paulo, desde 1945, contamos com um órgão representativo dos professores, Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que encabeça um movimento de resistência e luta do trabalhador docente. Desde sua criação em 1945, até os dias atuais, a organização do magistério tem sido um elemento de discussão tendo em vista as distintas políticas de fragmentação da categoria, implantadas com vistas, por um lado, a dividi-la e, por outro, diminuir os gastos com remuneração. De antemão, após as análises documental do Estatuto do Magistério Paulista podemos dizer que as reformas não surgem de forma gratuita, mas a partir de um grande movimento de professores que reivindicavam melhores salários, planos de carreira e um novo estatuto do magistério, por meio de forças em todas as mobilizações de greve geral dos professores.

Neste contexto histórico de transformações, é importante destacar o movimento em prol da formalização dos direitos do trabalhador, ou seja, tanto da regulamentação em lei quanto da aplicação concreta e justa a partir da década de 1950, que não ocorreu somente em âmbito educacional e somente no Estado de São Paulo, mas em toda a esfera trabalhista e de vários países capitalistas, com maior ou menor intensidade.

O primeiro estatuto do Magistério Paulista surgiu de acordo com a Lei Complementar nº. 114, de 13 de novembro de 1974, nos termos dos parágrafos 1º e 3º do artigo 24, da Constituição do Estado (Emenda nº. 2):

Artigo 1º - Este Estatuto organiza e rege o Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, de acordo com a Lei Federal nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Artigo 2º - São atividades de magistério para efeito deste Estatuto as atribuições do professor e as do especialista de educação que, direta ou indiretamente vinculados à escola, planejam, orientam, dirigem, inspecionam e supervisionam o ensino.

Artigo 3º - Fica criado o Quadro do Magistério, compreendendo:

I - cargos isolados e de carreira, integrados, respectivamente, nas Tabelas I e II da Parte Permanente;

II - funções.

Artigo 4º - Cargo é o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionário, caracterizando-se por sua criação mediante lei, em número certo, com denominação própria e nível de titulação exigido para o seu provimento.

Artigo 5º - A Carreira do Magistério, constituída de cargos de provimento efetivo, compõe-se de docentes e de especialistas de educação.

Artigo 6º - Função é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas neste Estatuto, cujo exercício é privativo de ocupantes de cargos da Carreira do Magistério.

Artigo 9º - A carreira do Magistério é constituída de:

I - cargos docentes, com as classes:

a) Professor I;

b) Professor II;

c) Professor III.

II - Cargos de Especialistas de Educação, com as classes:

a) Orientador Educacional;

b) Diretor de Escola;

c) Supervisor Pedagógico.

Parágrafo único - Os titulares de cargos docentes atuarão nas seguintes áreas:

1. os de Professor I, exclusivamente, na de 1ª à 4ª séries de ensino do 1º grau;

2. os de Professor II, exclusivamente, na de 5ª à 8ª séries do ensino de 1º grau;

3. os de Professor III, na de 5ª à 8ª séries do ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau.

Artigo 10 - São funções do Quadro do Magistério:

I - Assistente de Diretor de Escola.

II - Coordenador Pedagógico.

III - Professor-Coordenador (SÃO PAULO, 1974, p.3)

Na década de 1970, ocorreu uma reforma educacional na carreira do magistério, O Novo Estatuto do Magistério foi implementado a partir da promulgação da Lei Complementar nº 201/1978, instituída pelo governo de Paulo Egídio Martins. Dessa forma ficou estabelecida, juntamente com outras mudanças, a periodicidade de concursos públicos. Dentre as principais mudanças estabelecidas por este novo estatuto, figurou a instituição da jornada de trabalho com carga complementar de trabalho (as chamadas aulas excedentes) e da carga reduzida de trabalho, a progressão funcional, periodicidade dos concursos de ingresso e retribuição da aula excedente em valor igual ao da aula ordinária (PEREZ GOMES, 1994, p. 114).

Ao longo do vasto governo militar, a visão economicista da Educação foi sendo reiterada e, apenas na década de 1980, são mais expressivas as reivindicações de que os direitos sociais fossem efetivados e apartados dos modelos tecnocráticos então desenvolvidos. Com a redemocratização, nessa mesma década, e a finalização de anos de diversas mudanças na Constituição do Estado e de sua verticalização, a Carta de 1988 traz uma visão mais apropriada à intervenção e ao cuidado social nas áreas da Saúde, Cultura e Educação (DOURADO, 2011). Após 5 de outubro de 1988 com a nova Constituição, foram promovidas grandes modificações na educação brasileira, com referência aos direitos, aos deveres.

Dentre as principais mudanças no âmbito educacional, Aranha (1996, p. 223) enfatiza:

- Gratuidade do ensino público, em estabelecimentos oficiais.
- Ensino Fundamental obrigatório e gratuito.
- Atendimento, em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos.
- Valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o Magistério público.

Segundo Fernandes (2010), a década de 1980 foi essencial para a educação paulista, no período pós-ditadura militar ocorreram tentativas de democratização do ensino e de participação efetiva da comunidade nas decisões escolares. As eleições diretas culminaram com o governo de Franco Montoro, que, atendendo as reivindicações docentes, favoreceu a discussão e a aprovação de um novo Estatuto do Magistério e a elaboração coletiva de propostas curriculares para as escolas estaduais.

Essa reforma não surge de forma gratuita, mas a partir de um grande movimento de professores que reivindicavam melhores salários e um novo estatuto do magistério que atendessem suas pautas, relacionadas à salários, além dos tão presentes temas que envolvem a categoria, como melhoras na carreira, defesa da escola pública, entre outros.

Outra grande greve foi deflagrada pela Apeoesp em 1984, durante o governo de André Franco Montoro. Essa greve rendeu à categoria a promulgação, no ano seguinte, da Lei Complementar nº 444/1985 que trouxe diversas mudanças para a categoria, como

[...]fim da avaliação de desempenho; introdução da promoção automática a cada dois anos; 10% de adicional noturno; 20% de horas-atividade; contagem de tempo em dias corridos; pontos por cursos; 2 referências para mestrado e doutorado; afastamento com vencimentos para elaboração de tese; férias proporcionais para os ACTs; pagamento das aulas excedentes pelo valor do padrão; garantia de jornada para o celetista; hora-atividade e direito a férias de acordo com o calendário escolar para o professor readaptado; promoção por antiguidade (A, B, C, D e E); Conselho de Escola deliberativo etc. (APEOESP, 2015).

A Lei Complementar n.444/1985, foi um marco na regulamentação das condições de trabalho docente, e após doze anos no Governo Mário Covas, foi criado o Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério, por meio da Lei Complementar n. 836 (SÃO PAULO, 1997). Essa Lei reformulou vários aspectos contidos no estatuto de 1985, aproximou as políticas educacionais a uma nova concepção de gestão pública imbricada na reforma da rede estadual paulista (1995 a 1998) (BARBOSA *et al.*, 2020, p.793).

Os professores que atuavam como temporários antes da Lei Complementar 1.010/07 eram considerados Admitidos em Caráter Temporários, ou ACTs, e não se beneficiavam do direito de férias proporcionais. A partir do Estatuto do Magistério, puderam solicitar tal direito relativo ao tempo de trabalho exercido.

A década de 1990 e os anos iniciais do século XXI foram marcados por reformas educacionais que alteraram profundamente as condições de funcionamento das escolas utilizando matrizes reformistas definidas unilateralmente pelos organismos internacionais,

matrizes norteadas por princípios gerencialistas, as reformas educacionais recentes introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho. Na segunda metade da década de 1990, o estado de São Paulo, ou melhor dizendo, a Secretaria da Educação iniciou um extenso projeto de reforma educacional que, ao utilizar uma estratégia política de mudança técnico estrutural, um novo modelo educacional que atingiu todos os professores e estudantes da rede estadual de ensino paulistana, "Escola de Cara Nova" (SÃO PAULO, 1996).

Para Fernandes (2010, p.76-78) o Projeto "Escola de Cara Nova" trouxe reformas, sendo elas: a adequação do fluxo escolar e as classes de aceleração que anteciparam o estabelecimento do regime de progressão continuada, os ciclos de aprendizagem que abriram caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de teles salas para o atendimento dos estudantes mais velhos, a consequente redução do ensino supletivo regular, e a recuperação de férias. As reformas do projeto começaram a ser apresentadas, oficialmente, em 1995, e a partir de sua implantação, o pacote reformista deu origem a uma série de alterações pedagógicas, administrativas e de gestão dos recursos financeiros na rede estadual de ensino paulista. "Tudo isso justificado pela defesa da melhoria da qualidade do ensino, que passou a ser avaliado, a partir de 1996, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)".

De acordo com Adrião (2008, p.94), a reforma da educação no estado de São Paulo, ocorrida em 1995, fundamentava-se em dois aspectos principais: na reorganização das escolas da rede e na política de municipalização do Ensino Fundamental. Essas duas medidas tornaram-se essenciais, na visão dos gestores educacionais, em função da necessidade de mudança no modelo de gestão e na oferta da educação básica paulista.

Adrião *et al.* (2009) esclarece que, a partir do processo de municipalização das escolas estaduais, houve o crescimento sistemático de parcerias entre os municípios de pequeno porte (com até cinquenta mil habitantes) com empresas privadas, na aquisição de material apostilado para a sua rede de ensino. Segundo as autoras, essa tendência de privatização da educação pública municipal corrobora a lógica federal, que, a partir da reforma do Estado, em virtude da crise da administração pública brasileira, instituiu como regra a incorporação de modelos gerencialistas.

Fernandes (2010, p.78) elucida que, com a reforma, surgiram novas exigências às escolas, se articularam a outras medidas, como a descentralização das verbas garantidas com o repasse direto de recursos às Associações de Pais e Mestres (APM's) e a elaboração do Plano

de Gestão da Escola. Também fizeram parte da reforma a criação das salas-ambiente, a flexibilização curricular do ensino médio e os projetos de desenvolvimento de lideranças educacionais que, posteriormente, foram acompanhados pela implantação do bônus/mérito, que veio acoplado a medidas quantitativas de avaliação das escolas e de seus professores (as).

A seguir, buscamos entender melhor como as políticas públicas educacionais do estado de São Paulo vêm sucumbindo, diante da força concêntrica-destrutiva do capital.

Na conjuntura do neoliberalismo, houve a desintegração da promessa integradora da escola, sendo que as instituições escolares são braços do estado de São Paulo. A visão neoliberal expressa um ponto de vista político-ideológico e acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno e, na prática política, sugere receitas econômicas e programas políticos (CORRÊA, 2000).

No conjunto desse movimento, não só a instituição escolar, mas seus agentes sociais diretos tornaram-se protagonistas de uma intensa crise de sentido e significado. Segundo Mendonça (2001), as novas demandas sociais provenientes das relações materiais de produção ainda não foram assimiladas pela escola, tornando cada vez mais acentuado o distanciamento entre o sentido que estudantes e professores atribuem à instituição escolar.

Oliveira (2011) aponta que, na atualidade, a função social da escola brasileira apresenta um duplo enfoque; de um lado, a educação orienta-se à formação para o trabalho, e, de outro, atua na gestão e disciplina da pobreza. Dessa forma, as escolas públicas têm tido um papel cada vez mais importante na condução de políticas sociais, ampliando e agregando à sua lógica de funcionamento diversas dimensões para além do ensino, tal questão incide diretamente sobre as formas de trabalho na escola, dentre elas, o trabalho docente.

Para investigar as políticas públicas educacionais do estado de São Paulo, verificando em que medida a adoção de modelos gerencialistas influenciam na organização da rede estadual de ensino, nos apoiamos em autores que têm pesquisado a rede estadual de ensino de São Paulo (ADRIÃO *et al.* 2009; ADRIÃO; PERONI, 2011; CARVALHO; RUSSO, 2014 *apud* PARENTE 2020; FERNANDES, 2010; PARENTE, 2020), autores que advertem que a incorporação de mecanismos gerencialistas na gestão educacional tem provocado profundas alterações na organização da educação paulista, modificando a concepção de educação, o papel do professor, possibilitando uma análise crítica da política educacional paulista.

É importante ressaltar que trouxemos dados dos autores supracitados que relacionam características dos últimos gestores educacionais de São Paulo no âmbito da reforma da

educação do período de (1995-2015). No Quadro 17 apresentamos um resumo baseado nas informações dos autores supracitados acima e da autora da pesquisa que deu continuidade à coleta de informações no período de (2016-2022).

**Quadro 17 – Secretários de Educação do Estado de São Paulo (1995 – 2022)**

<b>Secretário estadual de educação</b>	<b>Período da gestão</b>	<b>Contexto histórico</b>
Rose Neubauer	Primeiro mandato do Governo Covas (1995-98) e parte do segundo (1999-2000)	Mudanças mais profundas e que produziram maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede estadual paulista.
Gabriel Chalita	Atuou no mandato de Covas (2000-2002) e, posteriormente, um novo mandato (2003-2006)	Dá sequência às políticas implementadas anteriormente, ainda que utilizando um estilo de liderança muito diferente daquele da sua antecessora.
Maria Lúcia Vasconcelos	Maria Lúcia Vasconcelos (2003-2006), cumpriu o restante do mandato e assume no mandato do vice-governador Cláudio Lembo, do PFL	Estranha às questões da educação pública, pouco produziu com vistas à superação das históricas carências da rede estadual de ensino.
Maria Helena Guimarães de Castro	em 2007 e vai até 2009 Governo de José Serra	Iniciou uma nova fase da política para a educação pública estadual paulista, com um padrão único de currículo e material de apoio para a rede e Estado, e pela criação de um programa de remuneração por mérito para professores, que acarretou em greve de professores no ano de 2008
Paulo Renato de Souza	À frente da Secretaria da Educação no mandato temporário de Alberto Goldman (2009-2010) que substitui Serra após renúncia para se tornar candidato a presidente da república	Ministro da educação nos oito anos do Governo FHC e proeminente figura dos quadros partidários do PSDB.
Herman Voorwald	De 2011 a 2015 Governo Geraldo Alckmin	Deu continuidade às políticas iniciadas no governo anterior promovendo um claro aprofundamento dos princípios que vinculam a educação ao modelo neoliberal e à economia de mercado.
José Renato Nalini	Período de (2016 a 2018), no Governo Geraldo Alckmin Foi promotor de justiça do Ministério público de São Paulo, aposentou-se como desembargador. Foi convidado pelo governador Geraldo Alckmin para assumir a secretaria da educação do estado de São Paulo.	Nalini deu continuidade ao projeto reorganização escolar do anterior secretário. Publicou uma carta aberta ao MEC, “A sociedade órfã”, alegou que a educação não deve ser um direito básico assegurado pelo Estado, sendo que o Estado deve prover apenas segurança e justiça. Nalini deixou claro a posição assumida na educação em suas

		mãos, abertura e incentivo a “privatização”.
Rossieli Soares	<p>De 2019 a 2022 no Governo João Doria Adotou fortemente a política de reformulação do novo ensino Médio, BNCC, quando atuava como secretário de educação básica do MEC, 2017.</p> <p>Implementação da LEI COMPLEMENTAR Nº 1.374, DE 30 DE MARÇO DE 2022, Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação</p>	<p>A gestão de Rossieli foi marcada com propostas de viés empresarial. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE PAULISTA), com repasses anuais transferidos diretamente às Associações de Pais e Mestres (APMs), a direção da escola, de acordo com a sua demanda e realidade, tem autonomia para aplicar os recursos em manutenção, reparos, adquirir equipamentos e materiais e também para apoio aos programas pedagógicos para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Método de Melhoria de Resultados (MMR).</p> <p>A gestão de Rossieli também foi marcada pela expansão das escolas de Programa Ensino Integral (PEI), a implantação do Novo Ensino Médio, a criação do Centro de Mídias SP (CMSP) e dos Centros de Inovação da Educação Básica de São Paulo (CIEBPs), o programa Dignidade Íntima e a Nova Carreira para professores, supervisores e diretores.</p>

Fonte: elaborado pela autora, com base em Carvalho e Russo (2014) *apud* Parente (2020)

A partir do Quadro 17, observamos que nos últimos vinte anos ocorreram muitas mudanças e aprofundamento de concepção de mercado na educação, não houve, por parte dos gestores educacionais do estado de São Paulo, a intenção de promover nenhuma mudança significativa no que se refere às concepções da educação ou das estratégias adotadas pelo estado para a organização da sua rede de ensino em prol a gestão democrática nas escolas. Em todas as gestões, desde 1995, o que se observa é a reprodução do modelo hegemonicamente instituído, que foi legitimando os ideais neoliberais do PSDB desde a gestão de Rose Neubauer.

O estado de São Paulo está sendo governado por um mesmo partido há cinco mandatos, ou seja, há 20 anos. Desde os anos 1990, como ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), por duas vezes consecutivas como presidente do Brasil, seu partido tem sido hegemônico no Governo paulista: o Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB) abrigou os governadores Mário Covas (1995-1998 em primeiro mandato; 1999-2000 em segundo mandato), até a sua morte. A reforma educacional paulista pelo partido da Social Democracia

Brasileira (PSDB) teve suas mais profundas intervenções no governo de Mário Covas, com a Secretária de Educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva (ADRIÃO; PERONI, 2011).

Parente (2020) complementa que a utilização de mecanismos de reformulação na estrutura da rede de ensino não é uma estratégia nova no Brasil, nem no estado de São Paulo. Em 1995, por ocasião do governo Mario Covas, a então secretária de educação Rose Neubauer instituiu o programa de reorganização das escolas da rede pública estadual, por meio do Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995).

Parente (2020, p.42) pontua que o referido decreto já sinalizava a intenção de agrupar os alunos por faixas etárias, elemento norteador da reorganização escolar proposta em 2015, e estabelecia que a qualidade da educação fosse alcançada na rede estadual de São Paulo por meio da adequação dos espaços físicos, da recomposição das turmas e da melhoria do atendimento pedagógico. O artigo 2º da referida lei é finalizado com o inciso V, que estabelece que para a consecução dos objetivos seria necessário a "racionalização dos investimentos" (SÃO PAULO, 1995). Trouxemos o termo gerencialista, corroborando com toda a proposta de reformulação da rede de ensino, que, na nossa concepção, está fundamentada no modelo de gestão gerencial.

Abraçando essa mesma lógica, corroborando com as diretrizes defendidas pelo governo federal, o governo do estado de São Paulo reproduziu as determinações da esfera superior, assumindo concepções e ideologias na mesma direção.

[...] a vitória das forças políticas conservadoras e defensoras do neoliberalismo no Brasil permitiu que os processos de reforma do Estado e, especificamente da educação, fossem implementados e disseminados. A racionalidade gerencial e privatista que permeou todas as ações do governo FHC tornaram-se referência e modelo para os estados da federação. Em São Paulo, [...] a total identidade com o governo federal não somente facilitou a disseminação dessa lógica na rede estadual, como grande parte dos intelectuais que subsidiaram as reformas no plano federal também participaram de sua formulação no caso paulista (CARVALHO; RUSSO, 2014, p.97 *apud* PARENTE 2020, p.46).

Parente (2020, p.46) explica que “racionalidade gerencial” evidenciada pelos autores explicita, de forma incisiva, como a ideologia gerencialista é transferida do governo federal para o governo do estado de São Paulo, inclusive com a repetição dos mesmos atores que formalizaram modelos de gestão e implementaram políticas públicas gerenciais tanto no governo federal, como no governo estadual de São Paulo. Os mesmos autores enfatizam como as diretrizes do governo federal influenciam diretamente a rede estadual de ensino paulista.

Adrião e Peroni (2011) ressaltam que, desde os governos de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República, e quando Mário Covas comandava o governo paulista, em 1995,

tendo à frente da Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) a professora Tereza Roserley Neubauer da Silva, houve mudanças na estrutura administrativa da SEE/SP, com as políticas públicas para a Educação e o oficialmente nomeado projeto “Escola de Cara Nova<sup>43</sup>”, tendo a articulação de tais ações com o apoio e a intervenção das Agências BIRD, BID, UNESCO, UNICEF, entre outras.

Destacamos que, conseqüentemente, o “Projeto Escola de Cara Nova” foi diluído e renomeado como “Escola do Acolhimento”, em função da substituição da secretária estadual de educação Rose Neubauer, em 2002, considerada intransigente pelas forças sindicais e pela imensa maioria dos professores (FERNANDES, 2010, p.80).

Do pacote original do Programa “Escola de Cara Nova” que passou a ser “Escola do Acolhimento” segundo Fernandes (2010, p.80-81), foram extintas algumas medidas, e outras foram adicionadas ao pacote original, sendo o Programa Escola da Família, Projeto Escola da Juventude, Ensino Médio em Rede, Programa de Formação de Professores “Teia do Saber”, além da aproximação da Secretaria com as Diretorias Regionais por meio de capacitações realizadas através de videoconferências. As transformações ocorridas não foram pequenas. Houve clara preocupação oficial com a exposição midiática, com os projetos realizados pelos professores, normalmente pontuais, empacotados e desconectados das condições de trabalho, e excessiva ênfase no papel socializador das escolas, refletido em uma pretensa proposta de “escola do acolhimento” em substituição à “escola do conhecimento”. (FERNANDES, 2010, p.80).

Parente (2020, p.39) explica que a tendência à incorporação de modelos gerencialistas nas escolas públicas brasileiras é verificada ao mesmo tempo em que a legislação educacional brasileira estabelece que os sistemas de ensino e as escolas devem introduzir a gestão democrática na forma da lei (BRASIL, 1996).

Seguindo esta tendência gerencialista, Parente (2020, p.47) sinaliza que, por imposição do governo federal, o governo estadual de São Paulo estruturou a sua rede de ensino por meio da reforma educacional paulista. Segundo a pesquisa de Carvalho; Russo (2014) *apud* Parente (2020), que vem investigando as políticas do governo do estado de São Paulo há uma década, a ideologia neoliberal do governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), que se

---

<sup>14</sup> Escola de Cara Nova, tem como principais medidas apresentadas à similaridade com a reforma do Estado brasileiro, manifestada no Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (1997), Cadernos MARE da Reforma do Estado (1997).

perpetua por cinco gestões seguidas, se materializa em políticas públicas questionáveis e que contrariam os preceitos de autonomia didático-pedagógica das escolas.

Assim como ocorre em nível nacional, Parente (2020, p.39) corrobora que a educação paulista também vem sofrendo a influência da nova gestão pública que, fundamentada na concepção neoliberal, materializa-se por meio de políticas educacionais gerencialistas que foram incorporadas na rede estadual de São Paulo. Essa orientação normativa se estabelece como uma forma de responsabilização das escolas e dos atores envolvidos, e não como uma prática que incentiva a implementação de princípios democráticos, ou seja, novamente configura-se o fortalecimento dos preceitos gerencialistas.

Ball (2005) explica que com o movimento que ocorreu em meados da década de 1990 com o governo paulista e a implantação de novas medidas em todos os setores sociais e administrativos, medidas essas que ficaram conhecidas como choque de gestão, que foi inspirado na reforma do Estado proposta por Bresser Pereira, o governo paulista (com Mario Covas à frente), implementou uma série de mudanças nos âmbitos institucional, cultural e de gestão. Entre as medidas decorrentes do choque de gestão estavam o enxugamento do Estado, com a minimização do papel do Estado em relação a suas obrigações sociais históricas, a restrição dos gastos públicos, a exaltação da responsabilidade individual e o saneamento das contas públicas.

A mudança veio por meio de Comunicado da SEE/SP, datado de 22/03/1995: reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudança no padrão de gestão, a fim de realizar uma “revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais” A mudança configurou-se na transformação do Estado em “articulador e integrador do projeto educacional, ao invés de simples prestador de serviços educacionais”, dessa forma o governo assumiu o papel de “planejador estratégico desses serviços” (SÃO PAULO, 1995, s.p.).

Contudo, Adrião e Peroni (2011) ressaltam que as medidas aplicadas à época, na racionalização administrativa, repercutiram em convites para os servidores públicos se exonerarem, na adoção de parcerias para a manutenção da escola, em parcerias com empresas privadas dos municípios, realizações de avaliações (SARESP), para controlar resultados, de modo a diminuir a presença do Governo do Estado na oferta da Educação, por meio da transferência de responsabilidades para o setor privado.

O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, por intermédio do Decreto nº. 40.473, de 21 de novembro de 1996, nasceu sob os argumentos de melhor atender

aos alunos e do posterior repasse, via convênio, de parte do Ensino Fundamental para os municípios, pelo mesmo Decreto nº. 40.673, assumindo a descentralização de atribuições e atividades de decisão das políticas educacionais (SÃO PAULO,1996).

No que tange à regionalização da rede, Mandel (2015) assegura que a SEE/SP receava que tal medida afetasse sua reorganização, devido ao jogo de forças políticas das regiões, uma vez que, com exceção de 1996, os dirigentes de ensino foram indicados por deputados influentes da região, e modificar a configuração regional/geográfica das Diretorias de Ensino poderia causar transtornos.

Segundo informações disponíveis no *site* da SEE/SP, a reorganização foi planejada desde 2007 e começou a se materializar em julho de 2011, com a publicação do Decreto nº. 57.141, com o objetivo de

Agilizar, racionalizar e tornar mais eficientes e econômicos todos os procedimentos administrativos e desonerar os diretores [...] de atividades burocráticas, permitindo a eles maior dedicação às ações voltadas ao aprendizado dos alunos. Em outras palavras, as escolas contarão com maior apoio das diretorias regionais de ensino e da Administração Central na execução e gestão das tarefas administrativas (SÃO PAULO, 2011).

Assim também, no mesmo Decreto, em seu artigo 3º, a organização da SEE/SP é orientada pelo:

- I- Foco no desempenho dos alunos;
- II- Formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;
- III- Gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;
- IV- Concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
- V- Articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
- VI- Integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;
- VII- Monitoramento e avaliação contínua de resultados;
- VIII- Atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
- IX- Escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem (SÃO PAULO, 2011).

Após a morte do ex-governador Mário Covas, Geraldo Alckmim assumiu como governador do estado de São Paulo (2000-2002), quando completou o mandato de Covas, e de (2003-2006), em novo mandato; Cláudio Lembo, do Partido dos Democratas, assumiu quando

Geraldo Alckmim renunciou, para concorrer à presidência da República, e, finalmente, José Serra foi eleito para o período (2007-2010) (ADRIÃO, 2011).

Quando Serra assumiu o governo executivo de São Paulo (no período de 1º de janeiro de 2007 até 2 de abril de 2010), substituiu a secretária da Educação Maria Lúcia Vasconcelos, que atuara como dirigente do INEP-MEC, nas duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). E, também no governo de José Serra foi criada a Lei complementar nº 1093/2009. Nesse período, também, observou-se a criação e implementação, no Brasil, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e Superior. Com a secretária Maria Helena Guimarães, o governo José Serra estabeleceu metas para a Educação a serem atingidas até o final de seu mandato:

1. todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
2. redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
3. redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4. implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio;
5. aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
6. programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização de programas de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Dentre as principais ações a serem tomadas propôs-se:

1. implantação do Projeto Ler e Escrever, usando universitários bolsistas atuando como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização, para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no âmbito do trabalho;
2. implantação de ciclos de dois anos no primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental;
3. divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio;
4. recuperação intensiva ao término do 1º e 2º ciclos, na 8ª série e ao final do Ensino Médio; diversificação curricular do Ensino Médio com uma base comum de conteúdos e competências e habilitações técnicas profissionalizantes;
5. parcerias com o setor privado para certificações em computação e língua estrangeira;
6. política de municipalização de 1ª a 4ª séries com controle de qualidade com vistas à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (SÃO PAULO, 2007).

No governo de José Serra ocorreu, também, a implantação do currículo unificado, nas escolas estaduais, com os programas “São Paulo faz Escola”, ainda como proposta curricular, e o “Ler e Escrever”, sendo avaliados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para tanto, uma série de mecanismos foram adotados, como formação de professores, distribuição de materiais, organização de turmas para recuperação da aprendizagem, desenvolvimento de programas e projetos. Nesse período, a ênfase se deu ao *slogan* qualidade do ensino, em uma continuidade da gestão por resultados, que se fortalece até os dias atuais.

Concordamos com os estudos de Parente (2020, p.50), que identificou, no conteúdo do programa apresentado “São Paulo Faz Escola”, vários aspectos condizentes com as características do modelo gerencialista e performático, tais como: padronização das atividades pedagógicas devido a adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar, centralização da gestão, concessão de bônus salarial para aqueles que atingirem as metas e utilização de dados estatísticos para mensuração do desempenho dos estudantes.

A respeito da política curricular no estado de São Paulo, Fernandes (2010, p. 80) afirma que "a performatividade passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores na rede estadual". Nesse sentido, fica evidente que as políticas públicas educacionais implementadas no estado de São Paulo, nas duas últimas décadas, estão impregnadas pelo gerencialismo e foram profundamente influenciadas pelo governo federal desde a década de 1990.

O autoritarismo da política em análise transparece quando se confronta com o texto da legislação educacional vigente e com o discurso de descentralização do sistema escolar e progressiva autonomia das unidades, pronunciado pelos mesmos atores do partido no poder, quando produziram as reformas educacionais da década de 1990 (CARVALHO; RUSSO, 2014 *apud* PARENTE 2020, p.48, p. 103).

A passagem de Maria Helena Guimarães de Castro pela Secretaria da Educação acabou por gerar vários conflitos nas suas relações com os profissionais de Educação de toda a rede. No início de 2009, foi substituída por Paulo Renato Souza, o ex-ministro da Educação dos governos FHC.

Mandel (2015) afirma que:

Maria Helena Guimarães Castro julgava necessário fortalecer as Diretorias de Ensino, acreditava que as Diretorias de Ensino não tinham sido preparadas, na época, para receber as atribuições das Divisões Regionais de Ensino que

tinham sido extintas, nem em termos de estrutura nem em termos de quadro de pessoal, resultando, desde 1995, num hiato na sua relação com a administração central. Na tentativa de sanar este problema, em 1998, a SEESP contratou a Fundap, para propor uma reestruturação das Diretorias de Ensino, visando a regional de perfil mais técnico e especializado, e à padronização e normalização de procedimentos e processos, especialmente os administrativos. A partir dos diagnósticos já existentes, a equipe da Fundap entendeu que não seria coerente propor uma reestruturação só das Diretorias de Ensino sem alinhá-la a uma reestruturação central (MANDEL, 2015, p. 54-55).

Nas palavras de Mandel (2015), a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) propunha estender a proposta de reorganização das escolas e regionalização da rede. Todavia, para Mandel, a Secretaria da Educação extinguiu o estudo acerca da reorganização da escola, embora fundamentasse em suas necessidades todas as ações para alteração do quadro, por meio da metodologia de cadeia de serviços. Nessa lógica, considerar-se-ia o que a SEE/SP precisaria prover às escolas, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse, em uma “gestão para resultados com foco no desempenho dos alunos” (SEE/SP). Na busca, Mandel (2015) assegura que as áreas da SEE/SP que não oferecessem algo para as escolas seriam extintas na nova estrutura.

Instituído pela LC nº 1.097/2009 o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e dá outras providências regulamentada pelo Decreto nº 55.217/2009 –no caso do mérito – a categoria de professores mantém uma postura crítica a essa lógica, pois interpreta como prejudicial à estrutura da carreira, atuando de forma injusta perante as distintas realidades encontradas nas escolas onde as professoras e professores atuam, além de causar distinção salarial entres os pares e, conseqüentemente, a divisão da categoria, sem contar na quebra da isonomia salarial e no estímulo ao simples alcance de metas e não a melhora na qualidade do ensino.

Podemos fazer uma avaliação que, mesmo com a resistência do movimento dos professores, o projeto de reestruturação, visando uma lógica gerencial, teve parcial êxito no que diz respeito à implantação da política salarial baseada no mérito e na eliminação das gratificações, via incorporação aos vencimentos dos servidores.

Geraldo Alckmim perde nas urnas como presidente e retoma ao poder do estado de São Paulo, como governador (janeiro de 2011 até abril de 2018), eleito em 3 de outubro de 2010 e reeleito em 5 de outubro de 2014, até finalizar o mandato, em 2018. Em 2012, em seu exercício, com a publicação da Lei nº. 14.690, ocorreu a extinção de 1731 cargos vagos de agente de

serviços escolares do quadro de apoio escolar; 24 cargos das classes de encarregado e 79 cargos de chefe, para atuar nas Diretorias de Ensino e Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2012).

Em 2011, mais um programa passou a fazer parte da organização e gestão pedagógicas das escolas, ajustados por meio da legislação a um contexto marcado pelo gerencialismo, pelos valores da lógica empresarial incorporada pelo “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”, um dos pilares do programa “Educação: Compromisso de São Paulo”, adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, 2018).

Em 2015, segundo Parente (2020, p.42-44) a Secretaria de Educação do estado de São Paulo anunciou uma reorganização escolar na sua rede de ensino, tendo como fundamento a diminuição de custos e racionalização dos resultados. De acordo com informações da Secretaria Estadual de Educação, entre 1998 e 2015 houve uma diminuição na quantidade de matrículas na rede estadual de São Paulo na ordem de dois milhões de alunos (SEADE, 2015 *apud* PARENTE 2020). Este motivo justificaria a reformulação das escolas que apresentam salas de aulas ociosas com custos elevados de manutenção. Outra proposta defendida pela gestão estadual é a reestruturação das unidades escolares por nível de ensino. Cada escola concentraria apenas um nível de ensino, Educação Infantil, ou Ensino Fundamental, ou Ensino Médio. A Secretaria argumenta que possui dados que comprovam que essa forma de agrupamento é mais eficiente, embora ela não os apresente, nem os critérios que foram utilizados na sua coleta dos dados.

Parente (2020) explica que a reformulação deixou os estudantes indignados, estimulando um processo de ocupação das escolas e gerando vários protestos que ocorreram em função de tal medida. A principal implicação da estratégia seria o fechamento de 94 escolas, medida que obrigaria mais de 311 mil alunos a se deslocarem para escolas mais distantes da sua residência, além da transferência ou demissão de 74 mil professores. A esse respeito Sanfelice (2010, p. 153) *apud* Parente (2020, p.36) esclarece que "a dita lógica de mercado vem a cada dia mercantilizando mais e mais a educação".

Conforme destacamos anteriormente, a reorganização das escolas da rede estadual de São Paulo, ocorreram em duas reestruturações (1995 e 2015) verificamos haver uma significativa semelhança entre ambas. Esse fato nos faz pensar sobre as reais intencionalidades das duas políticas, tendo em vista que, ao longo dos últimos vinte anos não atingiu a qualidade esperada diante das ações implementadas nas propostas de Leis, pelos que delinearão as políticas públicas.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2022) informa na página na *internet* que o objetivo do programa “Educação: Compromisso de São Paulo” é transformar a educação paulista em uma das melhores do mundo até 2030, por intermédio de um “pacto” com a sociedade e para atingir esse objetivo, o governo do estado estabeleceu cinco “pilares com o foco na qualidade da educação paulista”, a saber: 1. Valorização do capital humano; 2. Gestão pedagógica; 3. Educação integral; 4. Gestão organizacional e financeira; e, 5. Mobilização da sociedade.

Ainda, em sua página na *internet*, observamos que esse modelo mantém “parceria” para apoio técnico com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma entidade privada, sem fins lucrativos, e demais “parcerias” com outras vinte entidades: Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC Participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company (SÃO PAULO, 2011, 2013). Em outras palavras, o apoio e a inspiração para o modelo referido de escola pública vêm da iniciativa privada.

Rodrigues (2020, p.03) relata que o programa Educação compromisso de todos, teve origem na iniciativa privada e se estrutura em concordância com o complexo valorativo neoliberal e com os modelos de gestão empresarial de caráter toyotista-neoliberal. Tais valores se incorporam não só nos mecanismos de gestão escolar, como se objetivam em propostas pedagógicas de educação empreendedora, transformando-a em mera via direta de adaptação ao mercado de trabalho.

Silva, E.P, (2016) expõe algumas outras fragilidades acerca das políticas públicas da Educação paulista, como no ano de 2015, quando Alckmin, por meio de uma reorganização, fechou escolas e aumentou o número de estudantes por sala, com consequência de posterior demissão de temporários e horistas.

O governo Alckmim também foi marcante para os professores –gerando situação difícil que prevalece até os dias atuais –porque foi o último ano (2014) em que a categoria recebeu algum reajuste salarial. Faz sete anos que o magistério luta por direito legítimo de correção na folha de pagamento, garantido pela Lei da Data-Base, que ao menos reponha as perdas pela inflação. Educadores enfrentam dificuldade no salário imposto pelo governador Alckmin,

também do PSDB, o que muito explica não haver mudança com a chegada de João Doria, que assumiu o poder em 1º de janeiro de 2019 até 1º de abril de 2022, encontrando-se no exercício do cargo o vice Rodrigo Garcia até o final de mandato em 2022, juntamente com o secretário da Educação Rossieli Soares da Silva<sup>44</sup>.

Ressaltamos a partir de (BARBOSA *et al.*, 2020), que a reforma da educação em São Paulo até o ano de 2018, mediou sucessivas alterações na rede pública de ensino que afetaram o trabalho docente, sendo ajustadas por meio da legislação a um contexto marcado pelo gerencialismo, reconstrução e reforma do setor público e direcionamento das políticas sociais.

Carvalho e Russo, (2014, p.102) *apud* Parente (2020, p.49) apontaram mais um efeito marcado pelo gerencialismo da rede estadual paulista, a padronização do ensino, a adoção de um currículo único como uma proposta para melhorar a qualidade do ensino, que, na verdade, os autores advertem sobre a imposição de um currículo engessado:

[...] o currículo único é uma violação que retoma o caminho do autoritarismo na medida em que retira da escola sua autonomia, e a priva da possibilidade de desenvolver um projeto próprio que leve em conta as necessidades e interesses de seus alunos (CARVALHO; RUSSO, 2014, p.102 *apud* PARENTE, 2020, p.49).

As fragilidades acerca das políticas públicas da Educação paulista permanecem e se intensificam, portanto, no governo (2022), a palavra reorganização também é presente, diante das ações e da agenda política do ex- governo. Elas estão pontuadas a seguir.

No ano de 2020, o ex-governador João Doria implementou, nas escolas públicas regulares, os novos componentes curriculares para 2020, com o programa “Inova Educação”: Eletivas, Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação, modelos de projetos do Programa de Ensino Integral (PEI), jogados para os professores trabalharem em sala de aula, sem recursos tecnológicos quaisquer, materiais, laboratórios e, principalmente, sem o salário de um professor de Escola de Tempo Integral – que, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020), está entre R\$ 4.555,00 e R\$ 4.901,00.

---

<sup>44</sup> Rossieli é advogado; tem mestrado em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais; foi nomeado ministro da Educação, em abril de 2018. Exerceu o cargo de secretário de Educação Básica do Ministério da Educação e conselheiro do Conselho Nacional de Educação, desde maio de 2016. Foi secretário de Estado da Educação do governo do Amazonas e presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, no período de agosto de 2012 até maio de 2016. Participou ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Como ministro da Educação, homologou a etapa do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2018, e foi secretário executivo do comitê gestor das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017 (SEDUC/SP, 2019).

Estamos caminhando para a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo que as aulas reduziram cinco minutos e foi acrescentada a sétima aula do dia. A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) teve sua carga horária aumentada para sete ATPCs, para um professor com jornada de trinta aulas ou mais, sendo que o ex-governador João Doria tirou o tempo de trabalho em casa do professor para que seja cumprido na escola, pois, segundo ele, os docentes “[...] são bem pagos, mas São Paulo não remunera professores para ficarem em casa tomando suco de laranja e sendo preguiçosos” (DIÁRIO DO LITORAL, 2020). Reafirmando o discurso do ex-governador “[...] estamos em tempos de precarização, política, ética, social e cultural” (CPP, 2020).

Ensino Integral, Estudos de Línguas, Escola da Família, Sala de Leitura, Ler e Escrever, e o forte Centro de Mídias (CMSP)<sup>45</sup>, entre outros projetos, foram criados. E o ex-governo divulga, em forma de destaque, o Programa de Ensino Integral (PEI), que está em processo de expansão, com 779 novas escolas em tempo integral, anunciadas em julho de 2021; para o ano de 2022, serão 1.856 unidades PEI (SÃO PAULO, 2021). E, para o ano de 2022, o secretário Rossieli Soares e o vice-governador Rodrigo Garcia anunciaram, em evento ao vivo nos estúdios do Centro de Mídias SP (CMSP), que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) propõe, por mais um ano, a prorrogação de contrato do ano de 2018 dos docentes da Categoria “O”, cujos contratos venceram no final de 2021.

Em agosto de 2021, Doria encaminhou à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo (ALESP) o PLC 26/2021, de sua autoria e contendo 61 páginas, para retirar e alterar temas pertinentes ao regime jurídico dos servidores públicos, instituindo bonificação por resultados, no âmbito da administração direta, e alterando artigos do Estatuto dos Funcionários Públicos do estado de São Paulo, o que prejudicará, principalmente, os aposentados e pensionistas, já que tais bonificações não são incorporadas ao salário-base. E, além de retirar o direito dos servidores de abonar o limite de seis faltas por ano, estende a todas as secretarias a bonificação por resultados baseada em produtividade; disciplina a contratação de temporários; permite a contratação de servidores temporários, para substituir grevistas, em caso de greves longas, o que confronta um direito fundamental de todo e qualquer trabalhador na luta pelos seus direitos;

---

<sup>45</sup> O Centro de Mídias SP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do estado de São Paulo que busca ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, contribuindo para a formação dos profissionais da rede estadual. Essa conexão torna-se ainda mais relevante, ao se considerar a necessidade de manter professores (as) e alunos em casa, realizando atividades escolares não presenciais, conforme deliberação CEE 177/2020, para evitar a propagação do Coronavírus (COVID-19) (CEE 177/2020).

poderá instituir avaliação de desempenho para servidores contratados temporariamente, ou seja, mantém a sua contratação precária, mas os coloca em permanente pressão, com ameaças de desligamento; retira a correção anual pelo IPC do adicional de insalubridade; revoga a falta abonada; revoga o pagamento do adicional de insalubridade durante a licença-prêmio; estabelece critérios muito rígidos para a concessão do abono de permanência, que ficará condicionado ao pagamento por doze meses; revoga o pagamento da licença-prêmio, na aposentadoria e falecimento. O PLC 26/2021 foi transformado em Lei Complementar nº 1.361/2021.

O projeto PLC 26/2021 tramita na ALESP, e não houve sequer debate prévio sobre as mudanças propostas, nem com as entidades representativas do funcionalismo público estadual nem com a população. Com esse projeto, o ex-governador Doria demonstrou que aplica no estado a mesma política do ex-presidente da República Jair Bolsonaro, que pressiona o Congresso Nacional pela aprovação da PEC 32, que traz a reforma administrativa que acaba com a estabilidade, com os concursos públicos e com os direitos dos servidores, em nível nacional. O ex-governador antecipa, em São Paulo, a reforma administrativa, o PLC 26/21 é um ataque frontal aos profissionais que se dedicam à manutenção dos serviços públicos paulistas, somando-se a outras investidas desse governo contra a classe (CPP, 2021).

Vale mencionar e reforçar que a reforma da Previdência partiu do ex- governo Doria, medida que tornou mais árdua a vida dos servidores públicos, em particular dos professores, com ampliação do tempo de trabalho, determinação de idade mínima para aposentadoria, além de alíquotas mais altas de contribuição previdenciária e outros pontos críticos. Também foi iniciativa do governador o Decreto 65.021/2020, publicado na sequência da reforma, que impõe descontos abusivos para aposentados e pensionistas, configurando verdadeiro confisco de já defasados rendimentos (CPP, 2021).

Após tantos percalços, vem mais uma medida autoritária: o governo propõe alterações na Lei Complementar 1.093/09, que regula a contratação de servidores temporários; no Estatuto dos Servidores Públicos (Lei 10.261/68); indica compensação de horas trabalhadas em vez de pagamento extraordinário; diminui de trinta para quinze o número de dias necessários para que o servidor incorra em inassiduidade, entre outras mudanças prejudiciais (CPP, 2021).

O estado de São Paulo tornou-se o predileto palco das políticas defendidas pelo PSDB, o que, na política educacional paulista, projeto “São Paulo Faz Escola<sup>46</sup>”. Um dos itens do projeto refere-se à divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Na contramão, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo adota um currículo único e fechado; utiliza material instrucional padronizado; acompanha os resultados via supervisão cerrada, por meio da avaliação; usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho.

Não podemos deixar de mencionar o CMSP, a partir dos estudos de Adrião e Domiciano (2020), que mostra a adoção de ferramentas digitais por sistemas estaduais públicos de ensino, compreendendo tal ação como uma forma de privatização da gestão da educação básica, como mencionamos anteriormente, a plataforma digital Centro de mídias CMSP /SP, é uma ferramenta utilizada por todos os professores da Rede Estadual paulista e a adoção de recursos geridos pela *Google* que “evidencia a incidência de corporações transnacionais na educação pública brasileira” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020, p.673).

Adrião e Domiciano (2020, p.674-677) explicam que a discussão sobre as tecnologias digitais, as alterações na organização e no controle do trabalho, é uma temática pouca discutida, mas na composição neste cenário, é fundamental destacar que tais plataformas e recursos digitais são propriedade de corporações globais compostas por investidores financeiros e empresas de tecnologia, que desenvolvem ferramentas, produtos e serviços apoiados na captura privada de bilhões de dados de usuários, os quais se valorizam em termos mercantis na medida em que geram fidelidades e criam demandas.

As autoras abordam a questão do *Google* e a privatização da gestão da educação, e alertam sobre a apropriação e o controle privado e corporativo dos algoritmos, para olhar mais de perto e, entendendo a gestão da educação como o processo que envolve a tomada de decisão, a operacionalização dessas decisões e as formas de avaliação do que foi implementado, indagam sobre os processos que estão sendo transferidos para plataformas digitais privadas e sobre as consequências para a gestão democrática da educação pública da ausência de controle e transparência sobre os dados e os algoritmos deles decorrentes, tendo em vista a tendência de crescimento no acesso a tais plataformas (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020).

---

<sup>46</sup> Programa São Paulo Faz Escola ([www.saopaulofazescola.sp.gov.br](http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br)), *site* da Secretaria, disponibiliza ferramenta de comunicação para educadores participarem da elaboração da proposta curricular, tendo sido lançado em 2007.

Vale mencionar quais os fundamentos da política de educação que tem sido implantada no Estado de São Paulo, na última (s) década (s), que patenteiam o fato de os governantes paulistas observarem o estado de São Paulo com o olhar partilhando de um mesmo ponto de vista quanto à essência de uma sociedade atual, ou seja, é preciso aceitar o capitalismo globalizado, mesmo que o Brasil continue na periferia da globalização. As medidas gerencialistas adotadas pelos sucessivos governos paulistas há mais de vinte anos no poder contribuíram para alterar profundamente a realidade escolar.

A implantação das políticas educacionais dos governos paulistas, nos últimos vinte anos, flagrou resistência por parte dos professores, que produziram tensão com movimentos de greves e mobilização da categoria docente. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) teve papel importante tanto na organização da categoria docente quanto na disputa pela concepção de administração pública em âmbito estadual, especificamente, na área de educação.

No que diz respeito ao objeto deste trabalho, ou seja, aos professores (as) categoria “O”, a disputa não poderia ser diferente. O enfrentamento se deu de forma exaustiva, tendo, por um lado, o movimento dos professores lutando pela obtenção de direitos já garantidos constitucionalmente ou simplesmente pela manutenção deles e, por outro lado, uma postura do Estado com uma tendência a minimizá-los.

As políticas públicas da Educação do estado de São Paulo vêm revelando um Estado descentralizador de tarefas e incentivador das parcerias empresariais, da terceirização, como mencionamos anteriormente, e o Programa de Ensino Integral (PEI), que está em processo de expansão, valida a forma gerencialista de pensar a educação na rede estadual paulista. O Estado avança no sentido de garantir lucratividade do capital em detrimento dos direitos trabalhistas, do pleno emprego e das garantias de seguridade social, ampliando, assim, a precarização e as desigualdades.

Os resultados são vistos de muitos ângulos, a flexibilização da estabilidade e os diferentes regimes jurídicos atuam de forma a preparar o terreno para que a Administração Pública alcance o objetivo gerencial de diminuir ao máximo os gastos do Estado. E, nesse sentido, os direitos sociais, como a educação, são os primeiros alvos. O Estado de São Paulo promove a precarização docente baseada em contratações temporárias no sentido de priorizar o atendimento de uma rede dimensionada como a maior rede do país.

A investigação sobre as políticas no Estado de São Paulo demonstrou a presença de elementos gerencialistas na gestão educacional de São Paulo, na medida em que os mecanismos implementados por meio das políticas educacionais estimulam a competitividade das escolas, a racionalidade na gestão, a ênfase nos resultados e a padronização do ensino. Além da postura centralizadora e autoritária, a gestão da educação paulista utiliza com os professores mecanismos de responsabilização e cobrança por resultados, travestidos de estratégias motivacionais, a Bonificação por Resultados, que se configura como “um mecanismo de performatividade, tão ao gosto das políticas de cunho neoliberal” (FERNANDES, 2010, p. 84).

A dinâmica que prevê o aumento expressivo de temporários, que mesmo com uma remuneração crescente não impacta substancialmente a folha como os efetivos, é representativa da ausência de política de valorização salarial para os professores como um todo, mesmo com a proposta de adesão involuntária ao Novo Plano de Carreira do Magistério, que abordamos com maior intensidade no decorrer desta tese.

Diante da revisão da literatura e análise documental dos autores supracitados nesta seção, o entendimento é o de que a Administração Pública do Estado de São Paulo utiliza estratégias administrativas que reduzem os investimentos em valorização dos profissionais da Educação, mais especificamente, dos docentes.

O ex- governo paulista João Dória, também declarou que pretende acabar com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação (FUNDEB). O documento propõe que as necessidades dos educandos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – sejam a base para o cálculo da parcela de recursos a ser destinada à Educação, ou seja, uma mudança de perspectiva. Retomamos a documentação nacional, o orçamento do MEC, em 2020, teve uma queda de 54% nos recursos destinados ao apoio à infraestrutura para a Educação Básica no Brasil (CPP, 2020).

Ao se apresentar uma visão-síntese sobre os dois documentos FUNDEB e PNE<sup>47</sup>, duas questões centrais, na deliberação do PNE, são a do financiamento e a da consolidação de um

---

<sup>47</sup> Art. 214: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, s.p.).

Sistema Nacional de Educação, conforme previsto pelo artigo 214, da Constituição Federal de 1988. Lembrando que, após décadas de crescimento do investimento, a educação brasileira passou a viver uma retração com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou os gastos em políticas sociais ao longo dos próximos vinte anos.

Relativo à formação de professores, ocorre, como regra, no nível superior e, transitoriamente, no nível médio, escapando aos municípios essa atribuição. Segue-se que as questões relativas ao magistério constituem matéria de responsabilidade compartilhada entre União e estados. A definição da carreira e as condições de exercício docente constituem algo que dificilmente pode ser confiado aos municípios. Com efeito, a própria LDB, pelo inciso V do artigo 11, impede-os de atuar na formação de professores, uma vez que poderão se dedicar a outros níveis de ensino superiores ao fundamental “somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (SAVIANI, 2010, p.387).

O Plano Nacional de Educação (PNE), foi instituído pela lei n.10172, conforme referido por Saviani (2010, p.388-389), e há estreita relação entre sistema de educação e plano de educação. Podemos dizer que:

[...] a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Com efeito, é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais). Esse risco é particularmente evidente no fenômeno que vem sendo chamado de “burocratismo”. Este consiste em que, a um novo processo, apliquem-se mecanicamente formas extraídas de um processo anterior. Assim sendo, o funcionamento do sistema acaba caindo numa rotina em que as ações se tornam mecânicas, automáticas, rompendo o movimento dialético ação-reflexão-ação, que é condição *sine qua non* da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional. Isso porque o modo de existência do homem é tal que uma práxis que se estrutura em função de determinado (s) objetivo (s) não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis (que só é nova pelo que acrescenta à anterior e porque a pressupõe; na realidade prolonga-a, num processo único que se insere na totalidade do existir). Portanto, para que o sistema permaneça vivo e não degenera em simples estrutura, burocratizando-se, é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Isso significa que em nenhum momento se deve perder de vista o caráter racional das atividades

desenvolvidas. E o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema. Mas se o plano educacional é instrumento de introdução da racionalidade na educação, é preciso ter presente que há diferentes tipos de racionalidade. Historicamente, no Brasil, podemos identificar a origem da ideia de plano na educação a partir da década de 1930, o conceito de plano, assume o sentido de instrumento da racionalidade científica no campo da educação. Sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 (SAVIANI, 2010, p.390).

O PNE, segundo Saviani (2010, p.391) resultou de duas propostas – uma elaborada pelo MEC na gestão do governo FHC, e a outra elaborada no II Congresso Nacional de Educação. A primeira proposta elaborada pelo MEC, na gestão Paulo Renato, no governo de FHC o plano se transformou em instrumento de introdução para reorganizar a educação na base de redução de custos, racionalidade financeira na educação e a segunda proposta abrange o plano como instrumento de introdução da racionalidade social na educação, pelo princípio da qualidade social.

Segundo Vieira (2008, p.15) “as leis representam importante componente da política educacional. Ao lado dos Planos, programas e projetos, configuram-se como instrumentos de Poder Público para acionar as alternativas buscadas para a educação em diferentes momentos históricos”. As consequências sob:

À luz da construção das políticas públicas educacionais, o Plano decenal de educação para todos, que anteriormente observou-se que falhou, deve-se rever com cuidado, pois a partir de educação para todos, espera-se que não há exclusão e pressupõe o reordenamento da gestão educacional conferindo à escola a importância estratégica que lhe é devida como espaço legítimo das ações educativas e como agente educacional de boa qualidade (BRASIL, 1993, p. 20).

No art. 6º do Plano Nacional vige que os poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação (PNE, 2000).

No entanto, os aspectos do PNE apontados trazem a convicção de que apenas mais investimento não garantirá melhoria da qualidade do ensino no Brasil e no mundo, mas com a redução do investimento de uma política de Estado, pode-se constituir e interferir numa realidade no campo educacional. Nesse aspecto, a gestão da educação é tema estruturante das

políticas – devendo ser compreendido, também, o papel dos profissionais de Educação como outro eixo basilar desse processo.

Outro aspecto, o PNE, traz a meta 17, em vigência desde 2014, que propõe valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência (BRASIL, 2014).

Os efeitos do Plano Nacional de Educação (PNE), foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, descrito no relatório de 2020 do PNE, que reconheceu que o Brasil cumpriu apenas uma das vinte metas previstas em lei para serem atingidas entre 2014 e 2024. Segundo o documento do (INEP, 2022, p.361), “há áreas em que o Brasil retrocedeu nos últimos anos, principalmente nos números do ensino integral e nos gastos com educação, é preciso reconhecer que os resultados experimentados estão bastante aquém daqueles que desejamos para a educação”. O relatório atestou uma perda real, o que pode ser reflexo do cenário econômico observado nos últimos anos, em que se verificou uma recessão econômica e uma forte retração em 2020, ano da pandemia da covid-19.

Em um contexto de pandemia da COVID-19, Oliveira (2021) explica que com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, desde o mês de março de 2020, a ausência de coordenação na agenda educacional dirigida pelo governo federal e as políticas de rigor fiscal que ameaçavam o setor, ocorreu a aprovação da referida lei, no final do segundo semestre de 2020 –com a regulamentação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, e atribui caráter permanente ao fundo que financia todas as etapas e modalidades da Educação Básica pública no país. Sua aplicação deve levar em consideração esses critérios e compromissos, honrando o princípio constitucional, estabelecido no seu Artigo V, de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, s.p.).

Segundo Oliveira (2021, p.21), com a criação desta lei estabeleceu-se que 70% dos recursos obtidos no Fundeb devem ser destinados ao pagamento de salários dos (as) profissionais da educação, alterando a disposição na lei anterior, que destinava 60% desses recursos para pagamento dos (as) profissionais do magistério. Ressaltamos que, além da ampliação de mais 10% da sub vinculação ao pagamento de salários, estendeu-se o benefício

também aos (às) trabalhadores (as) da educação profissionalizados (as), passando a incluir merendeiras, vigias e pessoal administrativo que tenham realizado alguma qualificação profissional para atuarem em escolas. Outra novidade, é que 2,5% dos recursos do Fundeb, a partir de 2023, serão destinados aos municípios de acordo com seu desempenho. Tal alteração ancora-se num argumento que busca garantir uma educação tida como de qualidade e estimular os municípios a perseguirem padrões de eficácia e eficiência de seus sistemas, com a utilização dos resultados do IDEB.

Contudo, Oliveira (2021) enfatiza que os recursos do Fundeb, no contexto pós pandemia, devem estar à serviço de promover as condições adequadas para que as escolas possam se reformar no sentido literal, de suas edificações, e de remunerar e oferecer condições de trabalho adequadas aos (à) s professores (as), propiciando, assim, o ambiente necessário para a aprendizagem, buscando recuperar a dívida social e educacional com os (as) estudantes. Aponta, igualmente, que a agenda de 2030 das Nações Unidas deve ser cumprida, na busca por equidade, assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para todos (as) no decorrer da vida.

No ano de 2021, os professores da rede estadual paulista viram-se diante de um ataque, em função da Lei Complementar nº. 1.361/2021, que altera normas do funcionalismo público relativas às faltas e abonos e revoga o inciso X do artigo 78 da Lei 1.0261/1968, ficando vedado, a partir de 01/11/2021, o afastamento do serviço. Observa-se que a suposta reforma administrativa do governador João Dória pode ser vista como ataque à tão desejada estabilidade dos professores efetivos ou em condições estáveis. Se não bastasse, após aprovação da Alesp, em 22/10/2021, da Lei Complementar 1.361/2021, João Dória adotou a bonificação a servidores por resultados, (MMR), para aqueles que atingirem metas preestabelecidas e apresentarem evolução em relação aos indicadores do período anterior, e anunciou a prorrogação dos contratados temporários, por mais um ano, para os professores contratados até o dia 31/12/2022.

De fato, o ano de 2022, foi marcado por ataques aos professores do Estado de São Paulo e aos aposentados, retratos da precarização. Foi um ano decisório para o país, ano eleitoral de escolha para presidente e governador, sendo que João Dória, licenciado do cargo de governador para lançar candidatura a presidente, acabou desistindo da corrida para presidência e retornou ao mundo empresarial, ao qual sempre esteve integrado, mas, antes, deixou rastros negativos, tendo assinado a Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, que instituiu o Plano de

Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação.

Os professores categoria “O” viram-se diante de inúmeras mudanças em seu processo de carreira docente, sendo obrigados a aderirem compulsoriamente ao Novo Plano de Carreira preconizado na referida Lei complementar nº 1.374/2022. É válido destacarmos que, em seu processo cotidiano de trabalho, esses profissionais docentes têm sido, cada vez mais, obrigados a engolir legislações que anulam seus direitos, além de adicionarem às suas funções a exigência de cumprir papéis que se distanciam do aspecto didático-pedagógico da profissão docente.

Como poderá ser verificado na subseção seguinte, a situação de temporariedade de grande parte dos professores da SEDUC-SP, apesar de todo o movimento sindical, se tornou ampla e permanente. Ou seja, a precarização tornou-se expansiva e hoje a precariedade se abriga ao mesmo tempo que se desenvolve. De tal forma, que se converte aos poucos na condição normal da organização do trabalho, tanto no setor privado quanto no setor público (CASTEL, 2012, p. 132).

O CPP (2022) se pronunciou e relatou o que se esperar do governo paulista:

[...] a educação paulista só tem qualidade mesmo é nos programas eleitorais. Essa situação tem que mudar. Não se pode continuar relegando o futuro das nossas crianças e adolescentes a segundo plano, como, inclusive, até agora aconteceu. São muitas reivindicações e elas são em grande número exatamente porque o magistério foi esquecido, e a educação, menosprezada. Vamos esperar que a data-base do magistério não venha a ser letra morta, para que os miseráveis salários pagos aos professores não percamos mês a mês o seu poder aquisitivo. Vamos aguardar que os educadores tenham, por parte da Secretaria da Educação de São Paulo, a valorização merecida e até agora desdenhada por aqueles que estão à frente da Casa Caetano de Campos. Que a malfadada Nova Carreira do Magistério seja sepultada, aprovada que foi a toque de caixa e ferindo os interesses não só do magistério, mas da própria educação como um todo. Esperemos que gratificações, bônus e outras invenções desapareçam de vez (CPP nº.510, 2022).

Nessa direção alentadora, concordamos com a posição do CPP (2022) e repudiaremos, sempre, toda e qualquer ameaça ao professorado. Nosso posicionamento radica na defesa da educação pública de qualidade, com acesso disponibilizado a todos. Na seção seguinte, concentramos nossa atenção na situação de temporariedade de grande parte dos professores da SEDUC-SP.

Em suma, diante dos fatos revelados, contextualizando as concepções em que se fundamentam as políticas educacionais no estado de São Paulo, compreendemos que a

organização da educação paulista ocorreu de forma autoritária e impositiva, pelo menos nos últimos vinte anos, privilegiando o ideário neoliberal que se materializa por meio do modelo gerencialista instituído, inicialmente, pelo governo federal na década de 1990 (FHC) e que encontrou ressonância no governo estadual de São Paulo, do PSDB.

Segundo nossa perspectiva, embasada nos estudos realizados, a presença de elementos gerencialistas na gestão educacional de São Paulo está comprovada. Concordamos com Parente (2020) quando elenca os mecanismos implementados por meio das políticas educacionais gerencialistas, que incitam a competitividade das escolas, a racionalidade na gestão, a ênfase nos resultados e a padronização do ensino. Trata-se de estratégias que estão em consonância com o ideário gerencialista, que transforma a educação pública num mercado passível de lucro, incluindo na agenda da educação paulista medidas autoritárias e centralizadoras, tais como a reformulação das escolas da rede estadual, a diminuição de recursos e investimentos em educação e a implantação de políticas que priorizam a avaliação de desempenho, medida por meio de índices estatísticos.

Pontuamos, ainda, que a competitividade gerada a partir das cobranças por resultados cria um clima de insatisfação constante nos profissionais que atuam nas escolas da rede de ensino paulista, causando uma sensação de impotência diante das constantes pressões por melhoria no desempenho. Esse conjunto de fatores faz com que os profissionais que atuam nas escolas se sintam culpados e responsabilizados pelo baixo desempenho apresentado e, conforme aponta (Blackmore e Sachs 1997, p. 23 *apud* Parente 2020, p.07), resulta na criação de uma "esquizofrenia institucional" na escola.

A única convicção que temos, e concordamos com Parente (2020, p.45), é de que a atual situação política e econômica, brasileira e mundial, é muito mais grave do que a de 1995. As medidas de diminuição de investimentos na área da educação, bem como as cobranças sistemáticas por resultados caracterizam os modelos gerencialistas que vem sendo utilizados nas escolas paulistas. Conforme destaca Fernandes (2010, p. 80), "intensificaram a presença dos elementos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas públicas paulistas".

Na subseção seguinte, discutiremos a situação de temporariedade de grande parte dos professores da SEDUC-SP, apesar de todo o movimento sindical, se tornou ampla e permanente.

### **5.3 A situação de temporariedade de grande parte dos professores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP)**

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) é o órgão responsável pelos assuntos pertinentes à rede de Educação no estado de São Paulo. A atual sigla SEDUC se consolidou pela Resolução SE 18, de 02 de maio de 2019, anteriormente conhecida por SEE/SP.

A Secretaria de Educação (SEDUC) é composta por treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), na capital São Paulo, e em todo o estado são 91 Diretorias Regionais de Ensino, que passaram a ser estruturadas, conforme artigo 5º do Decreto 57.141/2011, da seguinte maneira: (a) assistência técnica; (b) equipe de supervisão de ensino; (c) núcleo pedagógico; (d) centro de informações educacionais e gestão da rede escolar, composto por núcleo de vida escolar, núcleo de gestão da rede escolar e matrícula, núcleo de informações educacionais e tecnologia; (e) centro de recursos humanos, composto por núcleo de administração de pessoal, núcleo de frequência e pagamento; (f) centro de administração, finanças e infraestrutura, composto por núcleo de administração, núcleo de finanças, núcleo de compras e serviços, núcleo de obras e manutenção escolar, núcleo de apoio administrativo; (g) escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio; (h) centros especializados de ensino (SÃO PAULO, 2021).

As 91 Diretorias Regionais de Ensino estão envolvidas na articulação das informações com as unidades da rede, além de escolas municipais e particulares, que oferecem todas as etapas da escolaridade - anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Ainda, as atribuições das Diretorias de Ensino, segundo Decreto nº. 57.141/2011, são provenientes de gestão por meio dos resultados (GMMR): gerir, monitorar metas, gerenciar, prestar serviço, coordenar e supervisionar, assegurar a execução dos serviços de assistência ao escolar, entre outras (SÃO PAULO, 2021).

Os órgãos centrais da SEDUC, por meio de suas coordenadorias, têm papéis de normatização, definição de diretrizes e controle dos resultados, enquanto caberia às Diretorias de Ensino e às escolas a função de execução.

Desse modo, vale destacar as atividades da Secretaria (SÃO PAULO, 2011), definidas em três níveis:

1. Central: no qual se formulam as políticas, metas e diretrizes, desempenhado pelas Diretorias de Ensino, responsáveis por orientar o

- ensino nas escolas sob sua jurisdição, caracterizado pela atuação tática e operacional;
2. Local: no qual as escolas exercem o processo de ensino/aprendizagem, aplicando recursos, matérias, métodos didático-pedagógicos e avaliações;
  3. Descentralizado - Diretorias de Ensino e escolas: a execução do processo de ensino e aprendizagem, com a aplicação de recursos para essa finalidade e gerenciamento dos recursos locais. Trata-se de uma reforma que atualiza a administração da secretaria, utilizando novas ferramentas no campo da gestão, de forma a dar condições de atuação pedagógica efetiva aos órgãos intermediários da rede, ao criar um corpo técnico capacitado para as atividades de natureza técnica e administrativa, conforme o inciso II, art.122, Decreto nº. 57.141/2011 (SÃO PAULO, 2011, s.p.)

Perez Gomez (1994) apontou que a escola estadual (EE) aparece no topo da estrutura da organização educacional do estado, como executora das tarefas delegadas pelos órgãos centrais da Diretoria de Ensino. Anos mais tarde, foi publicado no Decreto nº. 64.187, de 17 de abril de 2019 – a reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por João Doria, que acarretou mudanças diante da estrutura, mudando a estrutura, tirando a escola estadual do topo de hierarquia, referida no Cap. V dos níveis hierárquicos, Art.16 “As unidades adiante relacionadas têm os seguintes níveis hierárquicos: I - de Coordenadoria: a) a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. (DECRETO Nº. 64.187, CAP. V, ART. 16, DE 17 DE ABRIL DE 2019).

Até o início da década de 1990, o estado de São Paulo tinha o sistema educacional mais estadualizado do país. O processo de municipalização do Ensino Fundamental, resultado da ação conjunta dos governos federal e estadual e estabelecido pelo Decreto nº. 40.673/1996, alterou significativamente as características institucionais do sistema. Ocorreu o crescimento das matrículas nos municípios paulistas, no período de 1996 a 2015, e uma inversão na responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental, com maior ênfase nas séries iniciais. Em contrapartida, o número de alunos matriculados no Ensino Médio, na rede estadual de ensino, aumentou de 1.242.262, em 1996, para 1.468.598, em 2015 (CENSO ESCOLAR, SÃO PAULO, 2017).

Percebe-se, por meio dos documentos analisados nesta tese, que a SEDUC/SP ampliou o número de matrículas na Educação Básica: segundo o Censo Escolar de São Paulo (2020), o estado de São Paulo registrou no Ensino Infantil 2.266.032 matrículas; no Ensino Fundamental, 5.414.208 e, no Ensino Médio, 1.533.097, distribuídas entre as 18.190 escolas de Educação Infantil, 15.207 de Ensino Fundamental e 6.508 escolas de Ensino Médio em todo o estado de

São Paulo. As aulas para esse montante de estudantes foram ministradas por uma classe docente de 154.141 professores na Educação Infantil, 278.699 no Ensino Fundamental e 115.215 docentes no Ensino Médio, totalizando 548.055 docentes no estado de São Paulo (CENSO ESCOLAR, SÃO PAULO, 2020).

No ano de 2020, foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total, sendo que, no cenário atual, o estado de São Paulo corresponde a 36% do total de matrículas, responde por cerca de 7 milhões de alunos frequentando a rede estadual pública de Ensino de São Paulo, nas mais de dezoito mil escolas paulistas (CENSO ESCOLAR, 2020).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) registrou um total de 2.189.005 docentes atuando na Educação básica, sendo 1,7 milhão está na Rede Pública, dentre eles o Estado de São Paulo registrou um total de 465.863 professores da Educação Básica, mostrando uma queda dos dados trazidos em 2019, pelo Censo Escolar (2020).

As escolas estaduais paulistas oferecem o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas modalidades Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Prisional, Ensino Integral (PEI), entre outras. Existe uma quantidade considerável de escolas estaduais que oferecem apenas o Ensino Fundamental I mas, em boa parte das cidades, essa etapa já está municipalizada, ou seja, a cargo de cada município. Assim, grande parte das escolas atende ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, embora existam, também, escolas que atendem aos três ciclos e uma pequena porcentagem que oferece apenas o Ensino Médio. As escolas que atendem apenas ao Ensino Fundamental I e ao Ensino Fundamental I e II ofertam a etapa nos períodos matutino e vespertino; já aquelas que ofertam a modalidade EJA e Médio podem funcionar no período noturno – mas não são todas que funcionam à noite (SÃO PAULO, 2020). As Escolas Técnicas Estaduais (ETEC's) não entram nesse levantamento, pois são jurisdicionados ao Centro Paula Souza, que está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, e não à Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 2020).

Ensejou-se, ao longo desta pesquisa, compreender o aumento diante dos números representados dos professores categoria “O” (Ocupantes de função atividade) presentes na rede estadual paulista, aliados aos movimentos que culminaram em um processo de enfraquecimento das categorias e perda da força da coletividade da classe docente paulistana. Para que isso fosse

possível, trouxemos um modelo representativo de linha do tempo que representa os números dos professores categoria “O” no período que se estende de 2011 até 2022. Os dados dos professores foram trazidos para analisarmos a trajetória dos professores contratados na rede paulista que passa por oscilações, entre quedas e aumentos.

Nos apropriamos das informações do Boletim de Acompanhamento de Pessoal da SEE-SP (Prodesp), de 2011 a 2018, e em dados da CGRH/SEE-SP, de 1999 a 2018, tratados no estudo de Barbosa *et al.*, (2020), que esclareceram diante dos números apresentados sobre os professores temporários ativos, permitindo-nos compreender o avanço das forças e da presença desses professores não efetivos dentro da rede de ensino pública paulista, em um período de sete anos (2011-2018), culminando em um processo de *precarização e desvalorização* da carreira docente. Vejamos o Quadro 18.

**Quadro 18** – Professores ativos por categoria funcional PEB I, PEB II, de 2011 a 2018 da Educação Básica SEE/SP

Categoria	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	116.266	117.623	116.122	138.708	129.185	124.202	127.171	121.524
P	1.394	958	757	583	373	245	179	115
N	4	2	2	1	1	1	1	1
F	68.426	63.664	60.145	54.346	50.417	46.526	42.088	37.387
L	222	7	2	1	2	0	0	0
 O	10.770	50.543	63.812	57.097	43.148	35.861	28.329	31.384
Total	197.082	232.797	240.840	250.736	223.126	206.835	197.768	190.411

Fonte: Barbosa *et al.* (2020, p.797)

Os dados apreciados no estudo de Barbosa *et al.* (2020) revelaram que o número de professores temporários diminuiu de 2014 até 2017 (*vide* Quadro 18), devido ao último concurso público para professores PEB II e Médio no Estado de SP, em 2016, e em 2018, 2019 até 2022 (*vide* Quadro 19 e 20 abaixo) ocorreu o aumento do número de professores contratados pela LC 1.093/2009, o que pode indicar a tendência de manter apenas a categoria “O”, com seus parques direitos trabalhistas, como forma principal de contratação docente temporária dentro da rede estadual paulista, que se remete nas políticas públicas atuais.

**Quadro 19** – Cargos da secretaria da educação - totalização por categoria funcional, julho, 2019.

QUADRO	CARGO/FUNÇÃO DE EXERCÍCIO	CATEGORIA FUNCIONAL								TOTAL GERAL
		1 - QUADRO PERMANENTE					2 - QUADRO TEMPORÁRIO			
		EFETIVO	CATEG. "F"	ESTÁVEL	CLT	CAT. "L"	TEMPORÁRIO	COMISSÃO	DESIGNAÇÃO	
1-QM	6193-DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO	-	-	-	-	-	-	27	64	91
1-QM	6200-DIRETOR DE ESCOLA	3.268	-	-	-	-	-	-	1.805	5.073
1-QM	6407-PROF. EDUC. BASICA I - AULA	-	2.592	-	-	-	5.292	-	-	7.884
1-QM	6407-PROF. EDUC. BASICA I - CLASSE	16.355	6.355	19	-	-	8.002	-	-	30.731
1-QM	6408-PROFESSOR II	-	9	3	-	-	-	-	-	12
1-QM	6409-PROFESSOR EDUCACAO BASICA II	99.885	25.481	60	1	-	22.515	-	-	147.942
1-QM	6444-SUPERVISOR DE ENSINO	906	-	-	-	-	-	-	658	1.564
1-QM	6649-COORDENADOR PEDAGOGICO	1	-	-	-	-	-	-	-	1
1-QM	7685-ESTAGIARIO DEC 24645/86	-	1	-	-	-	-	-	-	1
<b>TOTAL QM - QUADRO DO MAGISTÉRIO</b>		<b>120.415</b>	<b>34.438</b>	<b>82</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>35.809</b>	<b>27</b>	<b>2.527</b>	<b>193.299</b>

Fonte: SÃO PAULO, 2019

A rede de ensino estadual paulista é a maior do país, segundo a SEDUC<sup>48</sup>, totalizando 193.299 mil funcionários compondo o Quadro do Magistério na Educação Básica, sendo 186.569 mil professores ativos, 116 mil efetivos e os demais dividindo-se em outras categorias (F, estável, CLT). Destes, 18,5 % encontram-se na Categoria “O”, ou seja, o equivalente a 35.809 profissionais contratados temporariamente e com poucos direitos assegurados. Mais adiante, no Quadro 20, observamos a mudança e o aumento dos dados.

Consideramos pertinente ampliar os dados da pesquisa de Barbosa *et al.* (2020), buscando dados atualizados por meio do Sistema Integrado de Informações ao Cidadão (SIC.SP), a fim de apurarmos a quantidade dos professores categoria "O" ativos na rede de ensino estadual Paulista, e, dentre esses números, quantos professores categoria "O" estão ativos na Diretoria de Limeira/SP. A nossa solicitação foi encaminhada ao SIC.SP com registro de protocolo 499802211293, destinada ao órgão/entidade Secretaria Estadual da Fazenda e Planejamento, UCRH ( Unidade Central de Recursos Humanos). Obtivemos resposta no dia 03/09/2022, contendo os dados de referência relativos a julho/2022, os quais estão demonstrados no Quadro 20, abaixo.

<sup>48</sup> Não temos dados atuais de 2021, a SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA publicou os últimos dados em 03/07/2019, devido à Pandemia Covid-19 e seguido de ano eleitoral (2022), em atendimento à legislação eleitoral, os demais conteúdos deste *site* ficarão indisponíveis de 2 de julho de 2022 até o final da eleição estadual em São Paulo.

**Quadro 20-** Quantidade Total de Professores Ativos no Estado de São Paulo – Regime de Contratação “O”  
Dados de julho, 2022

REG	DENOMINACAO	CARGO	QT TOTAL	DIRETORIAS	
				LIMEIRA	DEMAIS
O	CONTRATADO L.C. 1.093/2009	PROF ENSINO FUNDAMENTAL/MEDIO	52.537	804	51.733
		PROFESSOR EDUCACAO BASICA-I	37.248	466	36.782
	<b>CONTRATADO L.C. 1.093/2009 Total</b>		<b>89.785</b>	<b>1.270</b>	<b>88.515</b>

Fonte: São Paulo, 2022

Para Barbosa *et al.* (2020, p.797) a fragmentação da categoria docente está presente em distintas subcategorias, mesmo sendo todos professores da mesma rede, exercendo a mesma profissão e se submetendo às mesmas exigências do trabalho nas escolas estaduais paulistas, integrantes da maior rede de ensino do país. A divisão da classe docente provocou mudanças, considerando os trâmites administrativos e os direitos trabalhistas, e alterações subjetivas no que diz respeito às divisões hierárquicas induzidas nos próprios professores das unidades de ensino, como explana Santos, F. D. V. (2016), que também analisa que a criação das categorias implica no fracionamento das pautas de reivindicações sindicais e em retrocessos nas formas de organização docente coletiva, de forma a diminuir sua força de mobilização e o poder de negociação com o poder público, talvez, objetivo não explícito das reformas educacionais gerencialistas.

A informação exclusiva que obtivemos (Quadro 20) sobre o quantitativo de servidores que trabalham em regime de contratação categoria “O” na rede estadual paulista, complementou nossa pesquisa com dados alarmantes. Ou seja, constatamos que do número de 89.785 mil professores contratados pela L.C.1.093/2009, houve um salto desmesurado entre os dados relativos a 2018, compilados por Barbosa et al., (2020), apontando para um total de 31.384 professores contratados categoria “O”; apontamos, ainda, o incremento desses percentuais quando comparamos os dados que auferimos em 2022 – 58.401, ou 37% de docentes contratados via categoria “O” no período de quatro anos – com aqueles do estudo de Barbosa et al. (2020), fato que, segundo nossa visão, define, nitidamente, os rumos da rede estadual paulista de educação no sentido de adotar as reformas educacionais gerencialistas.

Ao analisarmos os dados dos Quadros 18, 18, 20, podemos observar o aumento dos professores contratados a partir do ano de 2018 (31.384 professores contratados), ano de 2019 (35.809 contratados) até o ano de 2022 (89.785 contratados), que representa o aumento de 58.40, (65%) de professores contratados entre o período de quatro anos, na rede estadual

paulista, comprovando as políticas implementadas no Estado de São Paulo, diminuir os gastos com educação, configurando um processo de precarização das condições de trabalho docente.

Concordamos com Barbosa *et al.* (2020, p.797) quando pontua que tal situação, acrescida da irregularidade na realização de concursos, explicita uma política de contratação de pessoal orientada por critérios econômicos, advindos do setor empresarial, e não por critérios didáticos e pedagógicos. Por meio da admissão de professores em caráter temporário, por exemplo, é possível reduzir os gastos com educação, dispensando-os quando houver redução do número de turmas ou salas, configurando um processo de precarização das condições de trabalho docente.

Por fim, pudemos observar algumas das ações desempenhadas na rede estadual paulista, obstante as conclusões a que se chegou neste estudo permitem definir os rumos da rede estadual paulista de educação orientada por critérios econômicos advindos do setor empresarial e adoção das reformas educacionais gerencialistas, reduzir os gastos com educação, precarizando o trabalho docente, que se justifica pela presença dos **89.785 mil professores contratados pela L.C.1.093/2009, ano de referência 2022**. Acerca disso, elencamos na próxima seção os resultados e discussões, a partir de reflexões sobre a (des) construção da identidade do professor categoria “O” diante das condições de trabalho.

## 6 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR (A) CATEGORIA “O” E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Como mencionado anteriormente, nossos dados de pesquisa foram coletados a partir dos questionários (questões abertas e fechadas), instrumentos de pesquisa, aplicados com 20 professores Categoria “O”, do estado de São Paulo, vinculados à Diretoria de Ensino de Limeira/SP. A aplicação dos questionários ocorreu através do *Google forms*, e estes foram divididos em duas seções: da primeira seção, constaram os dados pessoais, financeiros, formação, e questões abertas (tratadas qualitativamente) aos professores categoria “O”, em exercício nas escolas públicas estaduais; a segunda seção compilava o questionário (questões fechadas) do tipo Escala de *Likert*, para compreender percepções na Escala de Identidade Profissional de professores, com o objetivo de analisar as principais contribuições de que maneira a identidade do professor pode ser definida/compreendida pelos (as) professores (as) Categoria “O” que concordaram em participar da nossa pesquisa. Vale adiantar que a aplicação do questionário do tipo Escala de *Likert*- Seção 02 apresentou a conferência dos dados de forma quantitativa, por meio da frequência das respostas que mais sobressaem, que resultou em contradições em algumas respostas presentes na Seção 01, como se observa na discussão apresentada nesta seção.

Na continuidade, os dados foram analisados segundo a metodologia Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Em seguida, definimos as categorias/eixos, que emergiram das questões norteadoras ou das hipóteses, sendo, posteriormente, organizadas em indicadores ou temas. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto, em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 100).

Tendo isso em consideração, o tema *identidade docente* foi constituído por ser o eixo norteador da pesquisa e, além desse item fundante da investigação, foram identificadas na aplicação dos questionários com questões abertas e fechadas, outras quatro dimensões, a saber: (1) Profissão Professor; (2) Desvalorização profissional; (3) Falta de Reconhecimento; (4) Instabilidade/Incertezas. Os indicadores que se seguem inscrevem-se em percepções que se relacionam com a identidade profissional dos docentes, e servirão para a construção das categorias para a análise.

As categorias, segundo Bardin (2011), são classes que juntam determinados elementos com características comuns (Figura 12).

**Figura 12** – Categorias para a análise de dados



Fonte: elaborada pela autora com base em Bardin (2011)

Constituímos como linhas de análise, trazendo as categorias conforme proposto por Bardin (2011), e consideramos que essas categorias são interligadas, se relacionam e interferem diretamente na construção ou desconstrução da identidade profissional dos docentes categoria “O”.

Após as análises e interpretações das respostas que mais se destacam e se reproduzem por meio das escritas dos participantes da pesquisa, buscamos construir as categorias à medida que os dados foram sendo agrupados, discutidos e tratados.

Consideramos pertinente ressaltar que, ao analisar cada resposta, ainda que cientes de que não há neutralidade, nossa finalidade foi procurar a imparcialidade. As aplicações dos questionários ocorreram no primeiro semestre de 2021, com vinte professores categoria “O”, todos designados na Diretoria de Limeira/SP.

### 6.1 Seção 01 –análises e resultados

A partir das primeiras respostas obtidas nas questões abertas da Seção 01 do questionário, apareceram informações de cunho pessoal, que possibilitaram organizar a discussão a partir de um texto descritivo, com o objetivo de detalhar e transmitir as primeiras impressões dos perfis dos/as participantes da pesquisa. É importante mencionar que o destaque no Quadro 21, referente ao participante de pesquisa *P12*, desistiu de ser professor categoria “O”.

**Quadro 21-** Caracterização dos participantes da pesquisa

Profes sores	Gênero	Idade	Formação			Quantas Escolas	Tempo de Serviço Categoria “O”	Educação Básica (tipo)	Ativo
			Graduação Licenciatura Qualificado	Bacharel Tecnólogo Habilitado	Pós Graduação <b>TIPO</b>				
P1	F	37	X		Pós educação especial e psicopedagogia	1	(2013) 8 anos	PEI	SIM
P2	F	39		X	Mestrado em Educação	1	(2014) 7 anos	PEI	SIM
P3	F	42	X		Pós educação especial e psicopedagogia	3	(2009) 12 anos	REGULAR	SIM
P4	M	45		X	Mestrado em ciências biológicas	1	(2019) 2 anos	PEI	SIM
P5	F	24	X		Pós em psicopedagogia e educação especial	2	(2020) 1 ano	REGULAR	SIM
P6	M	44		X	Doutorado em ciências biológicas	1	(2014) 7 anos	PEI	SIM
P7	F	42	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2008) 13 anos	REGULAR	SIM
P8	F	27	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	5	(2016) 5 anos	REGULAR	SIM
P9	F	35	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2015) 6 anos	REGULAR	SIM
P10	F	36	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	2	(2017) 4 anos	REGULAR	SIM
P11	F	25	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2018) 3 anos	REGULAR	SIM
P12	F	43	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2010) 11 anos	PEI	NÃO
P13	F	38	X		Pós em educação	2	(2016) 5 anos	REGULAR	SIM

					especial e psicopedagogia				
P14	F	41	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2008) 13 anos	REGULAR	SIM
P15	F	40	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2011) 10 anos	REGULAR	SIM
P16	F	30	X		Pós em psicopedagogia e educação especial	3	(2016) 5 anos	REGULAR	SIM
P17	M	44	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2009) 12 anos	PEI	SIM
P18	F	35	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2013) 8 anos	REGULAR	SIM
P19	F	36	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2014) 7 anos	REGULAR	SIM
P20	M	41	X		Pós em educação especial e psicopedagogia	1	(2013) 8 anos	PEI	SIM

Fonte: elaborado pela autora (2022)

As respostas fornecidas pelos professores (as) às questões da primeira seção permitiram compilar dados pessoais, formação, e outros, para pensar a construção da identidade do Professor Categoria “O” em exercício nas escolas públicas. Os dados foram analisados e organizados a partir da leitura do questionário via *Google forms*. Nesta etapa da pesquisa, expomos a análise dos dados coletados, cujo tema central refere-se à identidade do professor.

Na Seção 01, do Questionário para os Professores Categoria “O”, do estado de São Paulo, iniciamos com a primeira questão - Qual é o seu nome (pseudônimo)? - e observamos a confidencialidade, pois todos os participantes da pesquisa utilizaram pseudônimo. Vejamos:

**Quadro 22-** Dados dos participantes da pesquisa

Gênero	Faixa etária	Exerceram outra atividade antes de ser professor?	Exercem outra atividade além de ser professor?	Formação	Tempo de exercício docente	Em quantas escolas atuam?	Renda mensal
Mulheres	40 anos +	91% Indústria, comércio, telemarketing, saúde, enfermagem, banco, secretária, etc.	3 (corretor de imóveis, vendedor de carros e roupas)	17 professores Habilitados/ Licenciatura  03 bacharéis /qualificados	7 de 01 a 05 anos; 7 de 05 a 10 anos; 06 de 10 a 15 anos	70% não trabalham em mais de uma escola e 30% disseram que sim, chegando a atuar em até três escolas  (7 professores trabalham na PEI)	2 a 3 salários mínimos

Fonte: elaborada pela autora (2022).

- *Concernente ao gênero*  
dezesesseis participantes são mulheres e quatro participantes são homens.
- *Concernente a formação*  
17 professores são Licenciados com Pós em Educação Especial e psicopedagogia e 03 são bacharéis sendo, um com Mestrado em Educação, um com Mestrado em ciências biológicas e um com Doutorado em ciências biológicas. Observa-se que os professores bacharéis possuem maior titulação.
- *Concernente ao tempo de exercício da docência*  
35% (7) se identificaram com a resposta de 01 a 05 anos; outros 35% (7), na opção de 05 a 10 anos; 30% (6) na opção 10 a 15 anos e nenhuma se enquadraram na opção 15 a 20 anos.

Quanto ao tempo de exercício como professor Categoria “O”, do estado de São Paulo, uma porcentagem de 35% equivale a sete docentes que exercem a função no período de um a cinco anos, podendo ser classificados como professores iniciantes; outros 35% equivalem a sete professores em exercício na profissão docente, como categoria “O”, entre cinco a dez anos. Com experiência docente no nível de Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou EJA, classificado por Professor PEB II, atuante entre dez e 15 anos apresenta-se o índice de 30%, com apenas seis professores, e nenhum atuou no período entre 15 e 20 anos ou mais, que consiste na classificação professor perito ou experiente, como explana Huberman (2000).

A justificativa de não haver nenhum participante de pesquisa com experiência entre 15 e 20 anos, porque a lei é recente, Lei Complementar 1.093/2009, promulgada pelo ex-governador Serra, criando-se a categoria “O”, em execução há treze anos, cujos contratos passaram a ser firmados por tempo determinado, com possibilidade de prorrogação do prazo máximo da contratação por três anos. Antes disso, os professores temporários vinham sendo contratados pela Lei 500/1974, como substitutos de docentes efetivos. Em 2007, quando ocorreu a chamada estabilidade dos professores e se tornaram Categoria “F”, em 10/10/2007, conferiu-se estabilidade aos que tinham sido admitidos até a data da publicação da Lei Complementar, nos termos da Lei nº. 500/74.

- *Concernente à faixa etária*

A faixa etária dos professores varia, sendo a mais relevante mostrada no questionário a de quarenta anos ou mais, com nove professores (45%). Houve cinco professores (25%), entre 35 e 40 anos; (15%), três professores entre 30 e 35 anos, e dois docentes (10%), entre 25 e 30

anos. Houve apenas um professor (5 %) com idade entre 20 e 25 anos. Pontuamos que os professores mais atuantes na Categoria “O” lideram a faixa etária de quarenta anos ou mais.

- *Concernente à renda*

A renda mensal de 69% dos professores (catorze indivíduos) varia entre dois e três salários mínimos; 9% (dois indivíduos) declararam receber mais de três até cinco salários mínimos, e 11% afirmaram receber mais de meio até um salário mínimo (dois indivíduos). Os outros 11% optaram por não responder. Vale mencionar que apenas sete professores estão em dedicação integral em Escolas PEI (Programa de Ensino Integral), com contrato de quarenta horas semanais.

- *Concernente ao exercício anterior de outras atividades profissionais*

As respostas demonstraram que muitos dos sujeitos da pesquisa exerceram outra atividade profissional antes de ser professor Categoria “O”, sobretudo as mulheres, em profissões que são variadas no ramo industrial, na área química, metalúrgica, administrativa, de comércio, *telemarketing*, recepção, auxiliar de dentista, enfermagem, agente de saúde, garçoneiro, banco, secretária. Essas informações revelaram que 91% dos professores, exerceram alguma atividade fora do campo educacional, antes de ser professor (a) Categoria “O”.

- *Concernente ao exercício simultâneo de outras atividades profissionais*

Indagados se exercem qualquer outra atividade profissional juntamente com a docência na categoria “O”, apenas três professores disseram que exercem outra atividade, obtendo, inclusive, remuneração maior do que a de professor (corretor de imóveis, vendedor de roupas e vendedor de carros).

- *Concernente ao trabalho em mais de uma escola*

Dentre os participantes da pesquisa, 70% disseram que *não* trabalham em mais de uma escola e 30% disseram que *sim*, trabalham em mais de uma escola, chegando a atuar em até três instituições. Nenhum professor desempenha/desempenhou cargo/função como professor concursado em outra rede de ensino.

Quanto a essa questão, é uma particularidade, mas a justificativa pode ser simples: catorze professores trabalham em exclusividade em uma escola, sendo que sete deles no PEI (Programa de Ensino Integral), subentende-se que esse interesse de mudar da escola regular para PEI, ocorreu a partir dos editais de primeiro processo de seleção e credenciamento liberado para a Categoria “O”, no final do ano de 2020.

- *Concernente às disciplinas que lecionam: habilitados ou qualificados*

Os professores são a maioria 17 deles são habilitados que possuem Licenciatura e apenas 03 são bacharéis. As áreas de conhecimento que os participantes da pesquisa lecionam se dividem segundo a BNCC em: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

- *Concernente às razões pelas quais os sujeitos da pesquisa são professores (as) categoria “O”*

É importante esclarecer o que levou os participantes da pesquisa a serem professores contratados Categoria "O", no Estado de São Paulo; as respostas variam: primeiro emprego; recém-formados ou estudantes de último ano de graduação; a falta de concurso público no campo da Educação, no Estado de São Paulo; estar desempregado; mudar de profissão; iniciar como Eventual, para ampliação da renda; falta de escolhas; não ter dinheiro para pagar outra faculdade, sendo as Licenciaturas a alternativa mais em conta e amar a profissão. Nesse levantamento dos dados, observamos que a opção Eventual destacou-se nas respostas, perfazendo 25%, ou seja, cinco participantes; em seguida, 15% (três participantes) relataram estar desempregados; outros 15% decidiram mudar de profissão; mais 15% são recém-formados ou estudantes de último ano de graduação; com percentual de 10%, estão aqueles que alegam a falta de concurso público no campo da Educação, no Estado de São Paulo (dois indivíduos); outros 10% declararam que estão professores categoria “O”, pois não tiveram escolha, seja por não ter dinheiro para pagar outra faculdade, optando, então, por licenciaturas, a alternativa mais em conta; um dos participantes alegou amar a profissão, e o último alegou acreditar que a Educação é transformação.

Retomando um dos objetivos da pesquisa, temos o item (b) Compreender quem são os professores da Categoria “O”, a formação desses professores, a qual classe social pertencem, está presente nas respostas que os professores eram trabalhadores, uns mudaram de emprego e outros estavam desempregados; são pertencentes à classe que vende sua força de trabalho para viver. Alguns começaram a dar aulas como Eventual, no Estado, para aumentar a renda, e outros por estarem desempregados. E a formação vem da força do próprio trabalho; optaram pela Licenciatura Plena, segundo o relato do Professor (P9), *“Por não ter dinheiro para pagar a minha faculdade, optei pela Licenciatura, que é mais rápida e barata”*.

- *Concernente às atribuições do cargo professor contratado categoria “O”*

Nesse quesito, observamos que catorze participantes (70%) responderam que suas atribuições são as mesmas de um efetivo ou concursado. Os restantes 30% ofereceram respostas diversificadas: “por amor”, ou “não podemos exercer cargo de gestão e coordenação”; outros se limitaram na resposta e usaram verbetes descritivos como “ruim”, “dificuldade”, “horrrível”, “substituição”. Um dos respondentes elencou muitas atribuições, inclusive “varrer a sala”, “ser porteiro” e “vigiar os estudantes no banheiro”, ações que se distanciam muito do didático e pedagógico. Ainda, um dos participantes relatou que a questão das atribuições é “uma bagunça só”, pois interpretou a pergunta como referente à atribuição de aulas, que ocorre uma vez por ano, na Diretoria de Limeira/SP.

O processo de análise dos resultados, a partir das respostas das questões abertas da Seção 01 (Anexo 4, quadros contendo as respostas na íntegra), possibilitou organizar a discussão a partir dos tópicos que se subdividem por categorias, de acordo com as falas semelhantes dos participantes da pesquisa, apresentadas a seguir, nos Quadros 23 e 24.

Tratamos da análise dos dados distribuídos em quatro categorias/eixos, que mais se destacaram nas respostas dos professores apresentados a seguir:

- ✓ Categoria 01: Profissão Professor
- ✓ Categoria 02: Desvalorização profissional
- ✓ Categoria 03: Falta de Reconhecimento
- ✓ Categoria 04: Instabilidade/Incertezas

Considerando as respostas dos professores/participantes das pesquisas, utilizo trechos das escritas, quadros explicativos contendo os dados para análise, pensando a identidade do professor categoria “O”, para dialogarmos com a teoria e retomarmos as questões que embasaram o desenvolvimento desta tese. A seguir iremos apresentar os dados e análises de cada categoria.

### ***6.1.1 Categoria (1) Profissão Professor: ser (ir) reconhecível?***

Nesta subseção utilizamos como suporte para analisar todas as categorias os Quadros 23 e 24, que contém as principais respostas, as que mais se repetem pelos participantes da pesquisa durante o preenchimento dos questionários da Seção 01.

**Quadro 23-** Respostas dos participantes em acordo com as Categorias Estabelecidas

<b><u>Profissão Professor</u></b>	<b>Desvalorização profissional</b>	<b>Falta de Reconhecimento</b>	<b>Instabilidade/Incertezas</b>
<b>1-O que é ser professor Categoria "O"?</b>			
<i>É angustiante</i>	<i>Trabalhar tanto quanto um professor efetivo; o professor categoria O carrega a escola nas costas por conta do grande número de faltas dos professores efetivos e categoria F. (P2, P4)</i>	<i>É ser humilhado a cada atribuição de aula. (P1)</i>	<i>Trabalhar com insegurança e sem nenhuma garantia. (P5)</i>
<i>É ser um militante sem direitos assegurados.</i>		<i>Um começo. (P6)</i>	<i>É uma instabilidade que temos, (P3)</i>
<i>Um lutador.</i>	<i>Falta de respeito com o professor, trabalha igual aos demais professores, sem direito algum. (P7, P8, P9)</i>	<i>Seguir a direção que o Estado impõe, muitas das vezes, não condiz com a realidade do aluno ou comunidade escolar. (P1)</i>	<i>Não ter estabilidade. (P15)</i>
	<i>É um descaso total, não temos direito a convênio médico, não temos direito de escolher escolas, teremos que trabalhar em até 5 escolas, e muitas das vezes receber somente a condução do dia. (P10), (P14), É ser a classe de professor mais frágil do sistema educacional.</i>	<i>Muito trabalho, muita cobrança e pouco reconhecimento. (P11)</i>	<i>Viver cada ano em uma escola, incertezas sobre aulas, humilhação na atribuição em janeiro, ter poucos direitos e carregar o estado nas costas. (P19)</i>
	<i>Triste ver seus amigos fazendo, às vezes, menos do que você e tendo muito mais benefícios. Até a gestão te olha com outros olhos!!(P12), (P17)</i>		<i>Viver eternamente na instabilidade. (P16)</i>
	<i>E uma categoria que não nos valoriza. (P13), (P18)</i>		
	<i>Profissional pouco valorizado, com baixo salário, sem direitos trabalhistas. (P20)</i>		
<b><u>Profissão Professor</u></b>	<b>Desvalorização profissional</b>	<b>Falta de Reconhecimento</b>	<b>Incertezas /Instabilidade</b>
<b>2- Quais são as dificuldades que você encontra na profissão docente?</b>			
<i>Falta de comunicação entre gestão e professor. (P5) (P9)</i>	<i>Primeiro, direitos não assegurados e desigualdade. Trabalhamos muito e não temos reconhecimento.(P2)</i>	<i>Dificuldade "burocrática" é estar no fim da fila da atribuição e ter a insegurança todo início de ano de saber se você conseguirá aulas,</i>	<i>Seguir a direção que o Estado impõe, muitas das vezes, não condiz com a realidade do aluno ou comunidade escolar. (P1)</i>

		<i>quantas, onde.</i> (P4)	
	<i>As dificuldades são os descasos com os profissionais dessa área, tanto na parte salarial quanto a situação de espaço de trabalho, salas superlotadas, poucos recursos etc. (P3)</i>	<i>Parece que não somos nada!(P13)</i> (P14)	<i>Instabilidade.</i> (P12,15,16)  <i>Falta de estabilidade no emprego e a alternância de escolas a cada ano, no decorrer do contrato.</i> (P6)
	<i>Primeiro a discriminação de ser categoria O, não tenho direito nenhum de evolução acadêmica e não ter direitos das remunerações.</i> (P7)		
	<i>Desde a atribuição de aula até dentro da escola, somos excluídos, por boa parte da equipe pedagógica e da gestão escolar.</i> (P8)		
	<i>Não tem reconhecimento algum, desvalorização da minha classe e cada ano que passa o Estado quer que o docente se especialize, dê o seu máximo por um salário vergonhoso.</i> (P10)		
	<i>O trabalho intelectual envolvido na docência é totalmente invisível e não remunerado.</i> (P11)		
	<i>Desvalorização profissional total.</i> (P17,18,19,20)		

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022)

Observamos, nas respostas dos professores, que as palavras que mais definem o que é ser professor Categoria “O” são incertezas, poucos direitos assegurados, com instabilidade e desvalorização profissional. E ser professor Categoria “O” é angustiante, ser militante, lutador.

Observa-se na categoria 01-Profissão Professor que as respostas das questões 01 e 02 são únicas, não se repetem, por isso não contabilizamos pela frequência. E, observamos a categoria desvalorização profissional com maior número de repetições nas respostas. E as categorias falta de reconhecimento e incertezas/inseguranças, foram menos mencionados nas respostas dos professores, comparando com a categoria desvalorização profissional, a mais citada nas respostas dos professores.

Observa-se que o participante de pesquisa P8 relata: *Desde a atribuição de aula até dentro da escola, somos excluídos, por boa parte da equipe pedagógica e da gestão escolar (P8)*. A categoria 1- Profissão Professor *ser irreconhecível* com falta de comunicação entre gestão e professor diante da própria classe de professores, se faz presente nas respostas dos participantes P8, P11, P18.

O Quadro 24, a seguir, aponta respostas fechadas com *sim* e *não*, isto é, se os participantes da pesquisa se sentem ou não *professor profissional* e também marcam se *existem* ou *não vantagens de ser professor categoria “O”*.

**Quadro 24**– Respostas dos professores às questões fechadas

1- Você se sente um professor profissional?	Sim 70%	Não 30%
2- Existem vantagens em exercer a função professor Categoria “O”?	Sim 35%	Não 65%
3- Você se identifica como professor e se sente diferente dos demais colegas de trabalho?	Sim 35%	Não 65%
4- Você conhece a legislação que rege o trabalho do professor contratado Categoria “O”?	Sim 45%	Não 55%
5- Considerando as condições de trabalho e remuneração do professor Categoria “O”, você indicaria essa atividade para outras pessoas?	Sim 40%	Não 60%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022)

Ao analisarmos as questões - *Você se sente um professor profissional?* -, analisamos os dados entre “sim” e “não”: foram 70%, sendo que catorze professores (P1, P4, P5, P7, P9, P11, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20) disseram que se percebem professores profissionais, e seis professores (P2, P3, P6, P8, P10, P12), compondo 30%, responderam que não possuem essa percepção, ou seja, não sentem que são verdadeiros profissionais docentes.

Entre as respostas - *Existem vantagens em exercer a função professor categoria “O”?* -, analisamos que 65%, treze professores, disseram que “não” existem vantagens de exercer a função de professor contratado Categoria “O” (P1, P3, P5, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P17, P18, P19). Já 35%, sete professores, disseram que “sim”, existem vantagens de exercer a profissão como contratado Categoria “O” (P2, P4, P6, P9, P15, P16, P20), como ter a liberdade de escolher a escola, no momento da atribuição de aulas, e pelo maior fato de estar empregado, diante do contexto social que estamos vivendo.

Para a questão 3 - *Você se identifica como professor e você se sente diferente dos demais colegas?* -, as respostas apontaram que 65%, (treze professores), “não” se identificam como professor; 10%, equivalente a dois professores, sentem-se diferentes dos demais colegas, e 25%

dos professores, (cinco indivíduos) disseram “sim”, identificam-se como professor profissional, mas ainda relatam se sentirem diferentes dos demais colegas, devido à desigualdade de direitos assegurados.

Em acordo com o referencial teórico que apresentamos nesta tese, podemos depreender que os professores categoria “O”, no âmbito do Estado de São Paulo e, mais especificamente, na Diretoria de Ensino de Limeira à qual estão vinculados, não são respaldados pelas leis que prescrevem a valorização dos (as) docentes. As situações vivenciadas por eles no cotidiano escolar não facultam que desenvolvam a profissionalização nos moldes propostos por Nóvoa (2009, p.12-14), melhorem e aumentem a autonomia profissional. Ao invés, a precarização e a intensificação do trabalho dos professores, com tarefas diárias e uma sobrecarga constante de atividades, desvirtua os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; força os professores a sustentar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de diminuição da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade à medida que se conquistam competências administrativas, provoca uma degradação dos rendimentos e do poder/autonomia.

Os dados obtidos através dos questionários desvelam que há muitos desafios a serem enfrentados na profissão docente, particularmente, por esses docentes que responderam nossa pesquisa, quando indagados sobre suas percepções e sentimentos em relação ao que significa ser professor categoria “O”, se conseguem se ver, efetivamente, como profissionais docentes.

### **6.1.2 Categoria (2) Desvalorização profissional**

Os dados mostram que a categoria desvalorização profissional foi apontada por doze respondentes (60%), e as incertezas que decorrem dessa desvalorização foram mencionadas por quatro participantes (20%), sendo que outros quatro (20%) mencionaram a instabilidade.

As respostas à questão 4 - *Você conhece a Legislação que rege o trabalho do professor contratado categoria “O”?* Implica os seguintes resultados: apenas quatro sujeitos (20%), responderam conhecer a legislação; onze sujeitos (55%), disseram que não a conhecem ou conhecem “bem pouco”; cinco docentes (25%), responderam “mais ou menos” ou “algumas partes”. Entendemos que, no contexto da nossa pesquisa, os professores categoria “O” não estão preparados para defenderem a própria profissionalização e valorização das suas carreiras, visto

que a maioria alega desconhecer a legislação que rege o trabalho que desempenham junto ao Estado de São Paulo, assim podemos afirmar a importância do sindicato neste processo.

Na questão 5 - *Considerando as condições de trabalho e remuneração do professor Categoria “O”, você indicaria essa atividade para outras pessoas?* Obtivemos os seguintes resultados: oito docentes (40%), responderam que sim, indicariam essa atividade como professor Categoria “O” para outras pessoas; doze professores (60%) responderam que não, devido à precariedade da profissão.

Depreendemos dos dados coletados que os professores contratados categoria “O” sentem-se intensamente desvalorizados e imersos num cenário de incertezas. Sugerimos que as respostas desses docentes denotam um processo de fragmentação interna e fragilização da coletividade, conforme exposto no referencial teórico, sobretudo no trabalho de Barbosa *et al.* (2020)<sup>49</sup> quando explanam que a divisão da docência em diversas subcategorias, na mesma rede de ensino, para efeitos de contratação, produz essa discriminação que patenteia a desvalorização dos professores categoria “O”, inviabilizando a articulação de um trabalho coletivo. É importante ressaltar que, dentre os respondentes, encontramos professores com dedicação exclusiva na PEI.

Igualmente, em nossa perspectiva, construída com base no referencial estudado, as respostas dos professores evidenciam um processo de desvalorização social da profissão, com o consequente esvaziamento do caráter específico da profissão docente, expressando a *desprofissionalização*. De fato, constatamos que a compreensão das condições de trabalho dos docentes categoria “O” da rede estadual paulista permite-nos evidenciar que a escola não se distancia da realidade social na qual está inserida, ratificando o processo de desigualdades que devasta a realidade brasileira em tempos atuais.

### **6.1.3 Categoria (3) Falta de Reconhecimento**

Os dados coletados revelam que os (as) professores (as) categoria “O”, estão imersos numa gama de situações que acentuam, ainda mais, a precarização de sua atividade docente, fatores que contribuem para a falta de reconhecimento, instabilidade e insatisfação. Podemos entender, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, que os professores categoria “O” são negligenciados nos próprios contextos das escolas onde atuam, o que fica bastante claro na

---

<sup>49</sup> Barbosa *et al.* (2020), analisa as relações e condições de trabalho do professor da rede estadual paulista, destacando-se as formas de admissão, a progressão na carreira, o vencimento básico e a jornada de trabalho durante o período de 1995 a 2018.

assertiva de P2 – Prof. Qualificado: “*tem escolas que nem falam com o professor, isolando e excluindo [...]*” Indicamos que isso significa que também são negligenciados pelo Estado, o que define uma perversidade relativa à construção da imagem/identidade desse docente categoria “O”, levando-o a sentir-se desvalorizado frente aos outros profissionais atuantes em outras categorias.

Nosso estudo mostrou que há 89.785 professores trabalhando na rede pública de ensino paulista, regidos por contratos precários (mediante a L.C. 1.093/2009), que promovem desvalorização do profissional docente. Os respondentes desta pesquisa estão vivenciando essa mesma situação. Conforme estabelecemos na compilação desta tese, a criação e manutenção dessas formas contratuais precarizada buscam a gestão racionalizada da folha de pagamento, apontando para a implementação de políticas neoliberais na referida rede de ensino.

No contexto da redação da tese, identificamos os motivos que conduziram a esse enorme contingente de professores temporários categoria “O”. Apontamos que o principal deles está vinculado, especificamente, a uma suposta insuficiência de recursos para arcar com a contratação de um quadro de docentes efetivos que perfaça, pelo menos, um contingente de 100% dos professores da rede. Nesse caso, nossas premissas sobre as esferas das políticas públicas do Estado de São Paulo, corroboram os achados da pesquisa de Santos (2016, p.37), quando explana que o modelo gerencialista e distanciado dos preceitos de coesão social já está consolidado na rede de ensino paulista, em detrimento da aplicação dos direitos trabalhistas relativos à seguridade e proteção social.

Observamos, nas respostas dos professores, que a percepção relativa à *desvalorização profissional* está presente em 60% (doze participantes) das falas dos professores, inclusive os professores da PEI. Acrescentando-se, ainda: *a falta de reconhecimento, burocracia, desigualdade, baixos salários, e não serem vistos pelo corpo docente e gestão* juntamente com *falta de comunicação entre gestão e professor*, elementos que foram apontados por dois participantes de pesquisa (P5), (P9), e mencionar o fato de *não serem vistos pelo corpo docente e gestão*, três participantes de pesquisa relataram (P8), (P11) e (P14).

A percepção acerca da desvalorização guarda relação, também, com a baixa remuneração que está associada ao modelo de categorização dos professores. Além disso, a remuneração precária obriga os docentes a realizar jornadas extensas de trabalho, às vezes em mais de uma escola, prejudicando não só a qualidade das aulas, mas sua saúde física e mental.

Nossa pesquisa mostrou que isso está ocorrendo com os professores categoria “O”, no âmbito da Diretoria de Ensino de Limeira/SP.

Na fala da participante de pesquisa *P12*, ao responder quais são as vantagens de exercer a função de professor contratado categoria “O” do Estado de São Paulo, solidifica-se a argumentação acima sobre as condições de intensificação do trabalho causa dano na saúde física e mental: *“Apesar do tempo em que atuo como O, apenas atuo por amar imensamente a minha profissão e meus alunos. Tenho um currículo cheio de licenças e faltas por conta de uma depressão e pânico que tive na escola pública. Hoje, sinto-me curada, entretanto, devido aos remédios tomados, sinto que resultou numa grande falha em minha memória o período que passei tomando tantos remédios”*.

Depreendemos dos dados coletados que os professores contratados categoria “O” sentem-se intensamente desvalorizados e comparam ou justificam essa desvalorização com baixa remuneração e associam também ao modelo de categorização dos professores, alegam que precisam buscar outras formas de obtenção de renda. As respostas dos professores comprovam condições de intensificação do trabalho causa dano na saúde física e mental.

#### **6.1.4 Categoria (4) Instabilidade/Incertezas**

Foram constatadas, por meio das respostas dos professores contratados categoria “O”, situações que revelaram as fragilidades e incertezas dos professores a respeito do futuro, da carreira, das aspirações sobre a vida pessoal e profissional.

Considerando o fim de contrato e a necessidade de participar de novo no processo seletivo, muito provavelmente esse (a) professor (a) será designado (a) a preencher o quadro de outra instituição de ensino da rede. É assim que se configura a instabilidade e a incerteza, nomeadamente, ligada à rotatividade do quadro de professores. Parece-nos pertinente apontar que, cada vez que esse professor muda de escola, necessita estabelecer novos relacionamentos, nova rede de contatos, influenciando negativamente em seu desempenho, como já expusemos no referencial teórico (BARBOSA, 2011).

Pontuamos, ainda, que essa situação afeta os próprios processos de ensino e aprendizagem, em decorrência de uma ruptura na interação entre os agentes que compõem a unidade escolar.

As principais dificuldades levantadas pelos participantes da pesquisa que acarretam instabilidade/incertezas foram: insegurança; baixo salário; estar em várias escolas no decorrer do contrato; desvalorização da classe; discriminação por ser Categoria “O”; poucos direitos assegurados; falta de respeito; serem excluídos; falta de comunicação com a equipe de gestão; falta de reconhecimento; serem invisíveis perante os colegas e a gestão; desigualdade; burocracia; dificuldade em pegar aulas e não valorização dos títulos acadêmicos para fins de evolução no cargo, e aumento salarial semelhante ao dos efetivos.

Observamos, nas respostas dos professores já mencionadas acima, que as palavras e expressões que mais definem as dificuldades na profissão do professor Categoria “O” são *incertezas*, com dois participantes (10%); *instabilidade*, mencionada por quatro participantes (20%), *desvalorização profissional* mantendo o topo, sendo 60% presente nas falas dos professores. Acrescentando-se, ainda: a *falta de reconhecimento*, *burocracia*, *desigualdade*, *baixos salários*, *exclusão e não serem vistos pelo corpo docente e gestão juntamente com falta de comunicação entre gestão e professor*, que foram apontadas por dois participantes de pesquisa (P5) e (P9).

Chegamos à última questão da Seção 01. Com base nas percepções trazidas pelas respostas ao questionário aplicado, observamos que as angústias e incertezas se mantêm para os professores. A precarização da docência por eles exercida, revelada na falta de igualdade de direitos assegurados em comparação às outras categorias, assombra esses profissionais categoria “O”.

Com respeito à identidade docente, depreendemos dos dados coletados nesta pesquisa que tais professores categoria “O” atuantes na Diretoria de Ensino de Limeira/SP não se identificam como profissionais professores, mas com um adendo: um dos sujeitos da pesquisa – professor Qualificado – na resposta à *questão b*, acrescentou que essa percepção de ser ou não professor depende da escola em que está, destacando um forte indicador: a instituição de ensino faz a diferença na vida do ser professor, pois “*cada escola recebe de uma maneira o professor Categoria “O”, tem escolas que nem falam com o professor, isolando e excluindo por ser contratado*” (P2- Professor Qualificado).

De modo específico, como já expusemos, 60% desses docentes que responderam nossa pesquisa afirmaram que não indicariam a atividade de professor categoria “O” para outras pessoas. Com isso, entendemos que as relações e condições de trabalho que afetam e caracterizam à docência enquanto atividade profissional estão presentes nas respostas das

professoras, desveladas por discursos que definem como *sentem e veem* diante do exercício da profissão docente.

Com base nas percepções e análises trazidas na Seção 01, observamos que as angústias e incertezas se mantêm para os professores (as), sendo que a precarização do trabalho docente como falta ou igualdade de direitos assegurados a outras categorias são percalços que se identificam na categoria “O”.

Por fim, daremos sequência às percepções e aos registros com os participantes do estudo, obtidos durante a Seção 02- Questionário do tipo Escala de Likert, como instrumento de pesquisa.

## 6.2 Seção 02–Análises dos Dados – Desvalorização profissional

A coleta dos dados foi desenvolvida pautando-se por investigar e compreender as percepções sobre a identidade, *o que é ser professor Categoria “O”*? Nessa perspectiva, objetivamos não somente atender às inquietações e às problemáticas trazidas pela pesquisa, mas, sobretudo, contribuir de maneira significativa e mostrar como se vê e como se sente dentro do espaço escolar o professor Categoria “O”.

Nesses termos, a coleta de dados baseou-se em princípios que norteiam o Tratamento dos resultados e interpretação. Nessa etapa, os dados coletados foram classificados em dimensões, a partir da categoria *Identidade do professor*, definida *a priori*, comparando o resultado teórico.

Os critérios a serem indicados na escala de Likert são o grau (de acordo ou desacordo), sendo eles: 1. Discordo totalmente (DT); 2. Discordo (D); 3. Nem Concordo/Nem Discordo (NC/ND); 4. Concordo (C); 5. Concordo totalmente (CT); e levando em consideração as mesmas categorias para compararmos as respostas (Seção 01) que de antemão, algumas apontam contradições:

- (1) Profissão Professor
- (2) Desvalorização profissional
- (3) Falta de Reconhecimento
- (4) Instabilidade/Incertezas

Os indicadores que se seguem inscrevem-se em percepções que se relacionam com a construção da *identidade profissional dos docentes*, e serviram, no momento da leitura dos itens

respondidos no questionário de cada professor, para elaborarmos a compreensão dos significados implícitos nas escritas dos professores, trazendo dimensões ou categorias que abarcam elementos comuns nos depoimentos, como “desvalorização e instabilidade”, que foram selecionados também a partir dos objetivos da pesquisa, tal qual justifica a escolha desse instrumento de leitura e aplicação de tal pesquisa.

É importante ressaltar que, em nosso estudo, a Escala de Likert configurou-se como uma forma de valorizar, conhecer/compreender percepções, de modo subjetivo, que se relacionam e constroem com a *identidade profissional do professor*, pois essa Escala tem várias aplicações, utilizamos como concordância.

Diante desse contexto exposto, vale ressaltar que os questionários serviram para compreendermos as relações construídas dos participantes de pesquisa, professores categoria “O” com a identidade profissional docente. Os resultados apresentaram como os professores (as) categoria “O” se vê no campo escolar, como se sente e se vê efetivamente profissionalmente como professor (a), como se reconhecem enquanto docentes e quais significados se auto atribuem diante da construção de Identidade Profissional do professor Categoria “O”, que se constrói nas escolas públicas paulistas, a partir da Lei Complementar nº 1.093/2009, sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira-SP, que é, sem dúvida, parte da explicação e investigação deste estudo. Contudo, nos mostra o exercício da profissão docente em regime temporário, fragiliza-se a condição do trabalho, devido à baixa remuneração, instabilidade, incertezas nas Leis/ Decretos que (des) amparam o docente, diante das políticas públicas.

Nesta seção 02 do Questionário do tipo Escala de Likert, apresentamos as respostas em forma de quadros para compreendermos o tema central, a *identidade profissional dos docentes*, com dados contabilizados a partir das respostas dos vinte participantes da pesquisa, ou seja, vinte respostas, conforme organizados e calculados pelo próprio formulário do *Google forms*.

Sendo assim, apresentamos os dados percentuais, a partir das respostas dos vinte participantes. Segundo já explanamos, Gomes (2010) explica que a frequência é a quantidade das falas parecidas dos participantes. Alguns pesquisadores optam por designar como *semelhanças*, contudo, optamos por utilizar o conceito de *frequência*, descrito nos estudos de Gomes (2010), ou seja, como determinadas falas são mais ou menos frequentes nas respostas dos participantes.

As afirmações que se seguem (Quadro 25) inscrevem-se em percepções que se constroem com a identidade profissional dos docentes Categoria “O”, vinculados à Diretoria de Ensino de Limeira/SP.

**Quadro 25** – Questionário do tipo Escala de Likert

1	2	3	4	5	Professor: _____ Habilitado ( 17 ) Qualificado ( 3 ) Anos de experiência no magistério: 01 a 15 anos áreas: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza					Frequência
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem Concordo / Nem Discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)						Nº. PARTICIPANTES
Questões					1	2	3	4	5	%
01	Eu me considero e me vejo como um professor/profissional				0	10% 2	0	30% 6	60% 12	12=60%
02	Eu sou ouvido e respeitado				0	15% 3	25% 5	50% 10	10% 2	10=50%
03	Eu sou visto como professor				20% 4	45% 9	20% 4	15% 3	0	9= 45%
04	Eu sou professor e vivo do produto do meu trabalho como professor				10% 2	10% 2	10% 2	40% 8	30% 6	8= 40%
05	Eu sou professor Categoria “O” enquanto não encontro um emprego melhor				15% 3	20% 4	20% 4	25% 5	20% 4	5= 25%
06	Eu escolhi ser professor por falta de opção				55% 11	35% 7	0	10% 2	0	11=55%
07	Eu sou motivado para ser professor pelo dinheiro				40% 8	40% 8	10% 2	10% 2	0	8= 40%
08	Estou muito motivado para a docência				5% 1	10% 2	15% 3	40% 8	30% 6	8=40%
09	Eu me senti satisfeito e parte da equipe escolar na minha U.E.				20% 4	15% 3	10% 2	35% 7	20% 4	7=35%
10	Eu sou motivado para ser professor para ter uma carreira e melhorar o ensino				0	10% 2	10% 2	30% 6	50% 10	10=50%
11	Eu sou professor por razão de estar desempregado ou por ter outro tipo de trabalho				35% 7	35% 7	10% 2	10% 2	10% 2	7=35%
12	Eu considero a profissão professor útil, valorizada				30% 6	45% 9	15% 3	10% 2	0	9=45%
13	Sou um (a) professor que me preocupa com o bem-estar físico e psicológico dos alunos				0	5% 1	10% 2	35% 7	50% 10	10=50%
14	Sou um professor (a) e me empenho bastante preparando as aulas com rigor e de uma forma metódica				0	0	15% 3	45% 9	40% 8	9=45%
15	Enquanto tiver vontade de aprender nada abalará a minha motivação				0	5% 1	10% 2	35% 7	50% 10	10=50%
16	Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi o gosto por construir conhecimentos com os mais jovens				0	5% 1	10% 2	55% 11	30% 6	11=55%
17	Estou motivado (a), porque gosto de me relacionar com as crianças e jovens				0	5% 1	5% 1	60% 12	30% 6	12=60%
18	Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os professores mais velhos				0	5% 1	10% 2	50% 10	35% 7	10=50%
19	Ensino com muito gosto, porque tenho uma enorme paixão pela área da Educação				0	0	10% 2	55% 11	35% 7	11=55%
20	Sou um(a) professor(a) entusiasta				0	0	60% 12	20% 4	20% 4	12=60%

				<b>12</b>	4	4	
21	Sou um professor responsável e empenhado que me esforço por desenvolver as capacidades dos meus alunos	0	0	15% 3	40% 8	45% 9	9=45%
22	Eu considero a profissão de professor complexa, pesada, desvalorizada	0	15% 3	20% 4	25% 5	40% 8	8=40%
23	Eu sou professor porque amo a profissão	0	60% 12	30% 6	10% 2	0	12=60%
24	Eu sou reconhecido pelos alunos, colegas de profissão e gestão	20% 4	35% 7	30% 6	10% 2	5% 1	07=35%
25	Eu participo de formação continuada e acredito na aprendizagem contínua	0	0	5% 1	40% 8	55% 11	11=55%
26	Eu me sinto satisfeito em ser professor Categoria "O"	30% 6	25% 5	25% 5	20% 4	0	6= 30%
27	Eu crio laços de amizades com os colegas de trabalho	0	20% 4	40% 8	20% 4	20% 4	8=40%
28	Eu trabalho em equipe	0	0	5% 1	50% 10	45% 9	10=50%
29	Eu estou satisfeito profissionalmente	10% 2	15% 3	35% 7	35% 7	5% 1	7=35%
<b>TOTAL DE QUESTÕES 29</b>		(DT) 4 QUESTÕES	(D) 4 QUESTÕES	(NC) 3 QUESTÕES	(C) 11 QUESTÕES	(CT) 7 QUESTÕES	<b>20=100%</b>

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022)

Verificou-se, no conjunto das respostas em destaque no Quadro 25, que foi selecionado o Indicador 4, em primeiro lugar -*Concordo (C)* - com onze respostas, e em segundo lugar aparece em evidência o Indicador 5 -*Concordo Totalmente (CT)*-, com sete respostas, como demonstrado no Quadro 26, abaixo.

**Quadro 26-** Indicador (4) – Concordo- Indicador (5) Concordo Totalmente

Nº.	Questões Indicador (4) – Concordo	%
02	Eu sou ouvido e respeitado	50 %
04	Eu sou professor e vivo do produto do meu trabalho como professor	40%
05	Eu sou professor Categoria "O" enquanto não encontro um emprego melhor	25%
08	Estou muito motivado para a docência	40%
09	Eu me senti satisfeito e parte da equipe escolar na minha U.E.	35%
14	Sou um professor (a) e me empenho bastante preparando as aulas com rigor e de uma forma metódica	45%
16	Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi o gosto por construir conhecimentos com os mais jovens	55%
17	Estou motivado (a), porque gosto de me relacionar com as crianças e jovens	60%
18	Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os professores mais velhos	50%
19	Ensino com muito gosto, porque tenho uma enorme paixão pela área da Educação	55%
28	Eu trabalho em equipe	50%
Nº.	Questões Indicador (5) Concordo Totalmente.	%
01	Eu me considero e me vejo como um professor/profissional	60%
10	Eu sou motivado para ser professor, para ter uma carreira e melhorar o ensino	50%
13	Sou um (a) professor que me preocupo com o bem-estar físico e psicológico dos alunos	50%
15	Enquanto tiver vontade de aprender nada abalará a minha motivação	50%
21	Sou um professor responsável e empenhado que me esforço por desenvolver as capacidades dos meus alunos	45%
22	Eu considero a profissão professor complexa, pesada, desvalorizada	40%
25	Eu participo de formação continuada e acredito na aprendizagem contínua	55%

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nos indicadores 4 e 5, observamos os graus “Concordo” e “Concordo totalmente”, apresentados com maior frequência nas questões voltadas à dimensão “profissão professor”, o que pode contribuir para que respondamos à questão (3) de pesquisa: *como ele/ela se sente e se vê, profissionalmente como professor?*

Ao destacar o tema *Profissão professor*, remetemos ao nosso referencial teórico, onde compilamos pressupostos de pesquisadores e estudiosos que nos permitem analisar os conceitos e a complexidade do exercício do “ser professor”, refletindo sobre o percurso dessa profissão e como ela se estabelece hoje.

Entendemos, com base no referencial teórico que fundamenta esta tese, que o professor, como expressão de sua profissionalidade, precisa compreender sua inserção no contexto sociopolítico, significando uma necessidade de análise sobre a abrangência e valor da prática docente, no contexto educativo político e social. É nessa perspectiva que apresentamos e discutimos os resultados.

A seguir, observamos que ficaram empatados, com quatro respostas, os indicadores 2 - *Discordo (D)*- e 1- *Discordo Totalmente (DT)* - presentes nos Quadro 27; por último, com apenas três respostas, o Indicador 3 -*Nem concordo/ Nem Discordo (NC/ND)* -, demonstrado no Quadro 28.

Diante dos dados obtidos e interpretados, trazemos um resumo, explanando de maneira geral os principais aspectos do texto, dando maior ênfase às partes ligadas à *profissão docente e desvalorização*, sendo analisados por temática, a partir da análise representada na Figura 12- Categorias para a análise de dados, retomando as categorias para a análise de dados.

As respostas mais destacadas pelos participantes da pesquisa e, com maior frequência trazidas nos Quadros 25,26,27 marcam a dimensão *Desvalorização*, que está ligada à Dimensão *Profissão Docente*, presente nas respostas, dos indicadores (1) *Discordo Totalmente*; (2) *Discordo*; Indicador (3) - *Nem Concordo/Nem Discordo*, neutralidade. Diante desses dados podemos tentar responder à questão de pesquisa (2): *Como ele/ela se vê no campo escolar?*

**Quadro 27-**Indicador (1) *Discordo Totalmente*; Indicador (2)*Discordo*;  
Indicador 3- *Nem Concordo/Nem Discordo*

Nº.	Questões (Indicador 1) <i>Discordo Totalmente</i>	%
6	Eu escolhi ser professor por falta de opção	55%
7	Eu sou motivado para ser professor pelo dinheiro	40%
11	Eu sou professor por razão de estar desempregado ou por ter outro tipo de trabalho	35%
26	Eu me sinto satisfeito em ser professor Categoria “O”	30%
Nº.	Questões (Indicador 2) <i>Discordo</i>	%

3	Eu sou visto como professor	45%
12	Eu considero a profissão professor útil, valorizada	45%
23	Eu sou professor porque amo a profissão	35%
24	Eu sou reconhecido pelos alunos, colegas de profissão e gestão	55%
<b>Nº</b>	<b>Questões (Indicador 3) Nem Concordo/Nem Discordo</b>	<b>%</b>
20	Sou um professor (a) entusiasta	60%
27	Eu crio laços de amizades com os colegas de trabalho	40%
29	Eu estou satisfeito profissionalmente	35%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022)

Entre as análises, das respostas mais destacadas pelos participantes da pesquisa e, com maior frequência trazidas no Quadro 27, marcam a dimensão *Desvalorização*, que está ligada à Dimensão *Profissão Docente*, presente nas respostas, dos indicadores (1) Discordo Totalmente; (2). Discordo; Indicador (3) - Nem Concordo/Nem Discordo. Apontamos uma neutralidade face às respostas presentes nos três indicadores.

Em presença dos dados obtidos e comentados acima, criamos o Quadro 28 que é a junção dos dados obtidos no Quadro 25 Questionário do Tipo Escala de Likert e proporciona um apreciar mais direto e claro para os indicadores, que estão unificados entre Concordo (C)/Concordo Totalmente (CT) e Discordo (D)/ Discordo Totalmente (DT); Nem concordo/Nem Discordo (NC/ND).

Destarte, da análise e percepções captadas por meio das questões apresentadas no Questionário do tipo escala de Likert (Quadro 25), relacionamos as percepções dos participantes da pesquisa sobre como se reconhecem, qual é a identidade profissional do professor Categoria “O”, chegando às quatro dimensões que eclodem e se unificam, a partir das respostas dos professores. Sendo: 1. Profissão Professor; 2. Desvalorização profissional; 3. Falta de Reconhecimento; 4. Instabilidade/Incertezas.

**Quadro 28** –Frequência da escala sobre percepções de Identidade profissional de professores–  
Indicadores (1) (2) e (3)

Questões (11)	Indicadores (1) (2) (3) Discordo/ Discordo Totalmente Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	Indicadores	INDICADORES  1 Discordo Totalmente (DT) 2 Discordo (D) 3 Nem concordo/ Nem Discordo (NC/ND) 4 Concordo (C)
06	<b>Eu escolhi ser professor por falta de opção</b>	11 / 55%	DT	
07	Eu sou motivado para ser professor pelo dinheiro	8 / 40%	DT	
<b>03</b>	<b>Eu sou visto como professor</b>	9 / 45%	D	
11	Eu sou professor por razão de estar desempregado ou por ter outro tipo de trabalho	7 / 35%	DT	
<b>12</b>	<b>Eu considero a profissão professor útil, valorizada</b>	9 / 45%	D	
20	<b>Sou um professor(a) entusiasta</b>	12 / 60%	NC/ND	

23	<b>Eu sou professor porque amo a profissão</b>	12 / 60%	D
24	Eu sou reconhecido pelos alunos, colegas de profissão e gestão	07 / 35%	D
26	<b>Eu me sinto satisfeito em ser professor</b> <b>Categoria “O”</b>	6 / 30%	DT
27	Eu crio laços de amizades com os colegas de trabalho	8 / 40%	NC/ND
29	Eu estou satisfeito profissionalmente	7 / 35%	NC/ND

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (Quadro 36), (2022)

Ao analisar os indicadores (1) (2) e (3) observamos que as frequências maiores ou, melhor dizendo, acima de 50% estão presentes nas questões 6, 20 e 23. Diante das respostas apresentadas no Quadro 28, podemos fazer a comparação das respostas e analisar que algumas delas conferem e afirmam as respostas apresentadas na Seção 01 e Seção 02 e outras atestam uma contradição. Nesse sentido, optamos por trazer as respostas na íntegra (nos quadros alocados no Anexo D).

Iniciamos pela seguinte pergunta: *O que o (a) levou a ser professor contratado categoria “O” no Estado de São Paulo?* Para, assim, compararmos com as respostas das questões 06, 20 e 23 da Seção 02. Vejamos a análise dos dados.

- Quanto à afirmativa *-Eu escolhi ser professor por falta de opção* - esta foi assinalada com (Discordo Totalmente) DT por 55% dos participantes (onze indivíduos)
- Quanto à afirmativa *-Sou um (a) professor (a) entusiasta* - esta foi assinalada com Não Concordo/Nem Discordo (NC/ND) por (60%) dos respondentes (doze indivíduos), demonstrando neutralidade dos participantes da pesquisa nesta questão.

Considerando-se que ser entusiasta remete a exageradamente dedicado, supondo que a pergunta não despertou interesse dos professores, sugerimos que há contradição. Mas, o fato é que as respostas dos indicadores 4 e 5 (concordo e concordo totalmente) apontam e confirmam que são, *sim* entusiastas, pois, ao responderem as questões 10, 13, 15, 18, 25 e 28 comprovaram que são dedicados e comprometidos com uma educação pública de qualidade. Senão, vejamos.

- Quanto à afirmativa *-Eu sou motivado para ser professor (a) para ter uma carreira e melhorar o ensino* - dez participantes (50%) responderam que concordam totalmente (CT).
- Quanto à afirmativa *-Sou um (a) professor que me preocupo com o bem-estar físico e psicológico dos alunos (as)* - dez participantes (50%) responderam que concordam totalmente (CT).

- Quanto à afirmativa *-Enquanto tiver vontade de aprender nada abalará a minha motivação*) - dez participantes (50%) responderam que concordam totalmente (CT).
- Quanto à afirmativa *-Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os professores mais velhos* -dez participantes (50%) responderam que concordam (C).
- Quanto à afirmativa *-Eu participo de formação continuada e acredito na aprendizagem contínua* - onze participantes (55%) responderam que concordam totalmente (CT).
- Quanto à afirmativa *-Eu trabalho em equipe-* dez participantes (50%) responderam que concordam (C).

Sendo assim, apontamos, diante das respostas, de forma geral expressas também na Seção 01, e posteriormente na Seção 02, que os participantes da pesquisa demonstram ser dedicados e comprometidos perante a educação pública de qualidade.

**Quadro 29** - O que levou a ser professor contratado categoria "O" no Estado de SP?

Participantes	Professor Habilitado	Participantes	Professor Qualificado
P1	<i>Trabalhei por um bom tempo em indústrias, e resolvi me inscrever para eventual no estado para ter um complemento, e acabei pegando o gosto por dar aulas e crescendo um amor pela profissão.</i>	P2	<i>Ideologia, acreditar que a educação é transformação.</i>
P3	<i>A falta de concurso público</i>	P4	<i>Primeiro emprego</i>
P5	<i>Sou recém-formado</i>	P6	<i>Estar desempregado</i>
P7	<i>Mudar de profissão</i>		
P8	<i>Comecei como eventual para aumentar minha renda</i>		
P9	<i>Por não ter dinheiro para pagar a minha faculdade, optei pela Licenciatura que são mais rápidas e baratas. Não tenho dinheiro para fazer engenharia</i>		
P10	<i>Ser eventual</i>		
P11	<i>Ser eventual</i>		
P12	<i>Ser eventual</i>		
P13	<i>Comecei como aluno do último ano, precisava trabalhar</i>		
P14	<i>Falta de concurso público</i>		
P15	<i>Estava desempregado</i>		
P16	<i>Mudei de profissão</i>		
P17	<i>Faltaram escolhas</i>		
P18	<i>Amar a profissão</i>		
P19	<i>Estar desempregado</i>		
P20	<i>Mudar de profissão</i>		

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022)

Ao analisarmos o Quadro 29, podemos compreender a justificativa de 55% (onze docentes) responderem que Discordam Totalmente (DT) à questão 06- *Eu escolhi ser professor por falta de opção*, e à questão 23 - *Eu sou professor porque amo a profissão*.

Os dados mostram que doze participantes (60%) discordam (D); cinco indivíduos afirmaram que começaram por eventual; três asseguraram dar início por ser recém-formados; dois docentes responderam que a opção se devia à falta de concurso; três relataram o desejo de mudar de profissão; outros três por estarem desempregados; um por dizer que ama a profissão; o outro por acreditar que educação é transformação; um docente relatou a falta de escolhas e o último (um) por não ter dinheiro para pagar engenharia e optar pela Licenciatura que é mais barata.

Tendo em vista o exposto, fica evidente que os professores estavam conscientes nas suas escolhas em se tornarem professores categoria “O” e que o amor não vem à frente da profissão. Contudo, há uma contradição quanto a este dado, que surge quando analisamos as posteriores análises dos graus 4 e 5 (concordo e concordo totalmente), estabelecida nas respostas às questões 16, 17 e 19. Vejamos:

- Quanto à afirmativa - *Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi o gosto por construir conhecimentos com os mais jovens* - 55% (onze sujeitos) assinalaram concordo (C).
- Quanto à afirmativa - *Estou motivado (a), porque gosto de me relacionar com as crianças e jovens*- 60% (doze indivíduos) responderam concordo (C).
- Quanto à afirmativa - *Ensino com muito gosto, porque tenho uma enorme paixão pela área da Educação*- 55% responderam Concorde (C).

Assim, parece-nos patente que, no cômputo geral, 55% dos participantes, ou seja, onze deles possuem enorme paixão pela educação e gostam de se relacionar com as crianças e jovens, dados que contemplam estas análises. A partir destes dados podemos analisar que diante da precarização extrema das condições de trabalho que está inserido esta categoria “O”, ainda assim, os professores encontram motivação para continuarem sendo professores.

Outro aspecto importante foi considerado por meio dos indicadores 4 e 5 (Concordo e Concorde Totalmente), analisados a seguir:

**Quadro 30** – Frequência da escala sobre percepções de identidade profissional de professores – Indicadores (4) e (5)

Questões (18)	Indicadores (4) (5) Concordam e Concordam Totalmente	Frequência	Indicadores
01	<b>Eu me considero e me vejo como um professor</b>	12 / 60%	CT
02	<b>Eu sou ouvido e respeitado</b>	10 / 50%	C
04	Eu sou professor e vivo do produto do meu trabalho como professor	8 / 40%	C
05	Eu sou professor Categoria “O” enquanto não encontro um emprego melhor	5 / 25%	C
08	Estou muito motivado para a docência	8 / 40%	C
09	Eu me senti satisfeito e parte da equipe escolar na minha U.E.	7 / 35%	C
10	<b>Eu sou motivado para ser professor para ter uma carreira e melhorar o ensino</b>	10 / 50%	CT
13	<b>Sou um (a) professor que me preocupa com o bem-estar físico e psicológico dos alunos</b>	10 / 50%	CT
14	Sou um professor (a) e me empenho bastante preparando as aulas com rigor e de uma forma metódica	9 / 45%	C
15	<b>Enquanto tiver vontade de aprender nada abalará a minha motivação</b>	10 / 50%	CT
16	<b>Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi o gosto por construir conhecimentos com os mais jovens</b>	11 / 55%	C
17	<b>Estou motivado (a), porque gosto de me relacionar com as crianças e jovens</b>	12 / 60%	C
18	<b>Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os professores mais velhos</b>	10 / 50%	C
19	<b>Ensino com muito gosto, porque tenho uma enorme paixão pela área da Educação</b>	11 / 55%	C
21	Sou um professor responsável e empenhado que me esforço por desenvolver as capacidades dos meus alunos	9 / 45%	CT
22	<b>Eu considero a profissão professor complexa, pesada, desvalorizada</b>	8 / 40%	CT
25	<b>Eu participo de formação continuada e acredito na aprendizagem contínua</b>	11 / 55%	CT
28	<b>Eu trabalho em equipe</b>	10 / 50%	C

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (Quadro 31), (2022)

As células realçadas em amarelo (3), (12), (22) e (26) dos (Quadros 28 e 30) são norteadoras das nossas questões de pesquisa:

- Questão 03: *Eu sou visto como professor?* Discordam que são vistos.
- Questão 12: *Eu considero a profissão professor útil, valorizada?* Discordam que a profissão é valorizada.
- Questão 22: *Eu considero a profissão professor complexa, pesada, desvalorizada?* Concordam plenamente que a profissão é desvalorizada.

- Questão 26: *Eu me sinto satisfeito em ser professor Categoria “O”?* Discordam, não se sentem satisfeitos em ser professor categoria “O”.

Informamos que os dados na íntegra constam do anexo D, permitindo que comparemos as respostas nas análises. Nos Quadros 28 e 30, indagamos as seguintes questões: *Eu me considero e me vejo como um professor? Eu sou ouvido e respeitado?*

Para respondermos e confrontarmos as respostas acima, trazemos, nos Quadro 31 e 32, as seguintes questões: *Você se sente um professor (a) profissional? Você se identifica como professor? E você se sente diferente dos demais colegas de trabalho?*

**Quadro 31 – Você se sente um professor profissional? Por quê?**

Participantes	Professor Habilitado	Participantes	Professor Qualificado
P1	<i>Sim, trabalho tanto quanto um efetivo, passo finais de semana preparando aulas e provas.</i>	P2	<i>Não, depende da escola que estou. Cada escola recebe de uma maneira o professor categoria O, tem escolas que nem falam com o professor, isolando e excluindo por ser contratado.</i>
P3	<i>Não, não tenho meus direitos trabalhistas como as demais categorias de professor.</i>	P4	<i>Sim, faço muito mais que um professor efetivo.</i>
P5	<i>Sim, porque tenho compromisso com o que faço.</i>	P6	<i>Não somos muito desvalorizados.</i>
P7	<i>Sim, porque me profissionalizo cada dia mais.</i>		
P8	<i>Não.</i>		
P9	<i>Eu me sinto. Quem não sente é o órgão que me contratou. Ele me diferencia dos demais, me colocando abaixo em todos os sentidos.</i>		
P10	<i>Não, comecei a dar aulas há pouco tempo, ainda me sinto uma aprendiz.</i>		
P11	<i>Sim, o que me classifica como profissional é minha formação e atuação e não uma pseudo classificação perversa criada por um sistema.</i>		
P12	<i>Não, ainda considero que tenho pouca experiência e não tenho tempo e remuneração adequada para me profissionalizar.</i>		
P13	<i>Sim, tenho formação.</i>		

P14	<i>Me sinto. Prezo muito pela qualidade do meu trabalho. Sou organizado e não desisto de melhorar minhas aulas, estar na escuta e busca ativa com estudantes.</i>		
P15	<i>Sim, pois na faixa etária das minhas turmas consigo ver a evolução e mudanças mais claramente.</i>		
P16	<i>Sim, Sou profissional pois tenho duas formações consolidadas, realizo meu trabalho com êxito e excelência.</i>		
P17	<i>Sim, mas não tenho que me sujeitar a muitas situações que desgastam e degradam a rotina, condições que um professor titular nunca se sujeitaria.</i>		
P18	<i>Dedico a maior parte da minha vida estudando aperfeiçoando e me dedicando a essa profissão, sim.</i>		
P19	<i>Sim, claro, há anos trabalhando com isso...</i>		
P20	<i>Sim, sempre dou o meu melhor para ensinar, busco qualificação e aprendizagem para passar para os meus alunos.</i>		

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022)

**Quadro 32-** Você se identifica como professor (a)? E você se sente diferente aos demais colegas de trabalho?

Participante	Professor Habilitado	Participante	Professor Qualificado
P1	<i>Sim, sou uma ótima profissional, sou comprometida com minha função e responsabilidades, hoje depois de alguns anos, já não ligo para a fala dos outros professores concursados, pois tenho a mesma e até mais capacidade do que muitos que estão dentro de uma escola.</i>	P2	<i>Sim, sei que sou professora, porém observo que não tenho voz diante das decisões do corpo docente e gestão da escola.</i>
P3	<i>Não</i>	P4	<i>Sim, vejo muitas coisas com outros olhos, talvez seja a oportunidade de ter trabalhado com uma instituição de meninos de rua, me faz ver a função professor com outros olhos, e assim agir diferente dos colegas.</i>
P5	<i>Me sinto diferente pela pouca experiência na área e pela metodologia de ensino</i>	P6	<i>Muitas das vezes sim, e uma categoria que poucos reconhecem o nosso valor como profissional</i>

P7	<i>Não me identifico, e me sinto diferente na minha profissão; vivo constantemente buscando ser melhor cada dia.</i>		
P8	<i>Não</i>		
P9	<i>Não</i>		
P10	<i>Sinto muito diferente devido a remuneração... mas em capacidade jamais</i>		
P11	<i>Não, pois trabalho bem melhor do que um efetivo</i>		
P12	<i>Não. Somos todos iguais</i>		
P13	<i>Não.</i>		
P14	<i>Eu não me sinto. A rede que nos difere. Uma prova de concurso não muda um professor competente. Temos professores concursados que são ótimos, assim como nessa categoria. Não deveriam existir distinção.</i>		
P15	<i>NÃO</i>		
P16	<i>Não, estamos todos angustiados, estressados, ansiosos,</i>		
P17	<i>Me sinto profissional, mas percebo que alguns efetivos olham com desprezo devido à categoria, mas como sei que meu trabalho é visivelmente melhor, ignoro totalmente e sempre me destaco por onde passo, sou muito mais profissional que muitos efetivos</i>		
P18	<i>Não. Somos categoria O, mas temos competência como o concursado</i>		
P19	<i>Não me sinto como os demais, apesar de entender que estou capacitada para o faço, devido à discrepância nos direitos e à instabilidade geral a que somos submetidos.</i>		
P20	<i>não, quem diferencia é o governo</i>		

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022)

Os Quadros 31 e 32 demonstram que catorze professores se sentem professor (a) profissional, porque são qualificados e possuem formação superior. Quanto aos demais, vejamos: quanto à afirmativa - *Você se identifica como professor (a)?* - quinze participantes responderam que não; cinco participantes disseram que sim, se identificam como professor. Assim, tendo em vista a resposta da questão 01 do Quadro 30: *Eu me considero e me vejo como*

*um professor, doze participantes (60%) concordam totalmente (CT). Ao compararmos com as respostas da pergunta acima: Você se identifica como professor (a)? presente no Quadro 32, podemos dizer que os dados não conversam entre si, ou melhor dizendo, se contradizem.*

Já a Questão 02 do Quadro 30: *Eu sou ouvido e respeitado*, temos dez participantes (50%), que concordam, mas ao analisarmos a questão do Quadro 32: *E você se sente diferente aos demais colegas de trabalho?*, observamos que a realidade vivida pelos participantes da pesquisa são diferentes: “P1: [...] já não ligo para a fala dos outros professores concursados, pois tenho a mesma e até mais capacidade do que muitos que estão dentro de uma escola; P2: [...] porém observo que não tenho voz diante das decisões do corpo docente e gestão da escola; P6: [...] uma categoria que poucos reconhecem o nosso valor como profissional; P16: [...] estamos todos angustiados, estressados, ansiosos; P17: [...] mas percebo que alguns efetivos olham com desprezo devido à categoria; P20: [...] quem diferencia é o governo”.

A respeito dos dados obtidos, buscamos responder as questões de pesquisa, sendo uma delas: (1) *Qual é a identidade de um professor Categoria “O”?*

Como resultado das repostas analisadas, depreendemos que a falta de reconhecimento profissional aparece como evidência, assim como a invisibilidade diante das tomadas de decisões do corpo docente e gestão da escola. Entendemos que esses sujeitos da pesquisa não se identificam como professor (a), por ser uma categoria que poucos reconhecem o valor profissional, devido à discrepância nos direitos e à instabilidade geral a que são submetidos diante de diferenciação que o governo faz/traz entre as categorias da classe docente.

Como falado em outra ocasião, identificou-se que os graus Acordo/ Desacordo, representados pelos indicadores 1,2,3,4,5, nos esclareceram a identificar percepções que se relacionam também com *a Identidade profissional dos docentes*, e serviram na leitura dos itens respondidos nos Questionários Frequência da escala sobre percepções de identidade profissional de professores. Nesse sentido, constatamos que as categorias: (1) Profissão Professor; (2) Desvalorização profissional; (3) Falta de Reconhecimento; (4) Instabilidade/Incertezas, foram elencadas e escolhidas mediante os dados registrados pelos participantes da pesquisa, conforme os indicadores da Escala de Likert, contendo o grau Acordo ou Desacordo. Com isso, a contagem se tornou possível pela pesquisadora, mediante a construção dos Quadros 28 e 30, a partir dos dados registrados no Quadro 25.

Em diálogo com os questionamentos que se fizeram presentes no decorrer desta tese, tentamos desvendar esse emaranhado complexo de dados/informações, que remetem às questões de pesquisa:

- (1) Qual é a Identidade de um/A professor (a) sob regime temporário?
- (2) Como ele/ela se vê no campo escolar?
- (3) Como ele/ela se sente e se vê, profissionalmente como professor?
- (4) Como se reconhecem enquanto docentes, quais significados se auto atribuem?
- (5) Quais são os direitos assegurados dos professores categoria “O” com relação aos efetivos e concursados?

A pesquisa, é compreendida como um processo instigado de significados, tanto para a pesquisadora como para os participantes, aproximando de forma singular o pesquisador e os participantes, numa atividade em que ambos reconhecem, aprendem e (se) transformam.

Dessa forma, concede-se aos participantes se reconhecerem por meio de suas experiências construídas na profissão docente. A pesquisa também busca o entendimento do modo como esses (as) professores (as) estabelecem sua relação e construção com a identidade docente, diante das condições de trabalho, ou melhor, da precarização do trabalho docente.

A partir das respostas escritas dos participantes da pesquisa, por meio dos questionários, a pesquisadora construiu a seção, resultados/discussões, buscando atender os objetivos previamente delineados. Nesse sentido, os questionários, possibilitaram compreender as percepções, relação e construção da identidade docente que compõe um modo de constituição/construção cultural, profissional e social no espaço da escola.

A realização dos questionários também foi uma possibilidade de dar “voz” aos docentes contratados categoria “O” pela rede estadual paulista, docentes que exercem, cotidianamente, o trabalho sem a garantia de direitos mínimos legais, bem como da manifestação de sentimentos e dilemas frente à profissão docente. Assim, e, mais do que isso, além de serem sujeitos de pesquisa no processo de coleta de dados, foi uma forma de valorizá-los enquanto profissionais que merecem reconhecimento.

Os resultados que obtivemos e as discussões derivadas deles afunilam as categorias como iremos discutir a seguir no Quadro 33, apontando contradições e confirmações no que tange à questão: *Qual é a Identidade de um/A professor (a) sob regime temporário?*

Finalizando, os questionários contendo os principais elementos coletados, que formaram a análise, seguida dos tratamentos dos dados, compilamos o Quadro 33, com os resultados

alinhavados ao referencial teórico pertinente, criando duas dimensões que iremos analisar adiante. De antemão, é importante informar que algumas especificidades registradas nas respostas atingem outras categorias, não necessariamente apenas uma.

Quadro 33 – Resultados Gerais

IDENTIDADE Profissão Professor	DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	FALTA DE RECONHECIMENTO INSTABILIDADE/INCERTEZAS
<p><b>O que é ser professor contratado categoria “O”?</b> Sofrimento; Angustiante; <b>Sem estabilidade;</b> Carrega a escolas nas costas; <b>Somos mal vistos até mesmo por nossa própria classe e gestão;</b> <b>Desigualdade de direitos com relação aos efetivos;</b> Tratamento com diferença dentro da escola. <b>Desgaste do professor Categoria “O”</b> Não pode ter planos para o futuro; <b>Trabalhar às vezes em até 5 escolas; é muito trabalho com Muita cobrança;</b> <b>Insegurança;</b> <b>Humilhado a cada atribuição;</b> <b>Não ser reconhecido;</b> <b>Desvalorizado;</b> <b>Invisível;</b> É a classe mais frágil; Um lutador</p>	<p><b>Quais são as dificuldades que você encontra na profissão?</b> Seguir as direções que o Estado impõe, muitas vezes não condizem com a realidade; Falta de Materiais de trabalho: (Uso do próprio computador, falta de canetas para trabalhar; xerox em número limitado. Ter que escrever questões da prova na lousa); <b>Poucos direitos, comparado aos efetivos, categoria F;</b> <b>Discriminação de ser categoria “O”;</b> e até mesmo exclusão por parte dos colegas e da gestão escolar; Falta de reconhecimento e distinção entre o professor efetivo e o contratado; <b>Desigualdade;</b> <b>Falta de estabilidade;</b> <b>Rotatividade entre as escolas;</b> <b>Desvalorização profissional;</b> <b>Baixa remuneração;</b> <b>Insegurança;</b> Não cria vínculos; Falta de comunicação entre gestão e professor; <b>Não ser ouvido pelos colegas e direção.</b></p>	<p><b>Você se sente professora?</b> <b>Desvalorizado;</b> <b>Precário;</b> Não me sinto; <b>Humilhado;</b> <b>Exaustivo;</b> <b>Sem reconhecimento;</b> <b>Sem valor;</b> <b>Discriminado;</b> <b>Indiferença;</b> Depende da escola (cada escola recebe de uma maneira o professor categoria “O”) tem escola que nem falam com o professor, <b>isolando e excluindo por ser contratado</b> Sente-se: - 40% do tempo, professor - 60% do tempo, trabalho psicológico com o aluno. (esta especificidade atinge outras categorias)</p>
<p><b>Qual a Identidade do professor contratado categoria “O” do Estado- SP?</b> <b>Precarização;</b> <b>Desvalorizado;</b> Cheio de incertezas; <b>Pouco reconhecimento;</b> <b>Invisível;</b> <b>Sem voz;</b> <b>Não é visto;</b> Desempregado; <b>Nunca é valorizado</b> <b>Diminuído e discriminado pelos efetivos e gestores</b></p>	<p><b>Você vê vantagem em exercer a profissão de professor contratado?</b> Gosta do que faz; Mudar de escola; Estar empregado; Trocar experiências com os demais professores de outras áreas; <b>Diante da precarização, Não tem vantagens.</b></p>	<p><b>Você recomendaria para outras pessoas, ser professor contratado no estado de São Paulo?</b> Não recomendaria pelos seguintes fatos: Situação financeira ruim <b>Desigualdade e Injustiças</b> <b>Precarização</b> <b>Poucos direitos</b> <b>Desvalorização.</b></p>

<p><b>Você se sente diferente dos demais colegas de trabalho?</b> Sim, diante dos direitos. Entende que trabalha tanto quanto, ou mais que os efetivos. Dependendo da escola existe diferença sim com a categoria “O”.</p> <p><b>Não tem voz diante a gestão, às vezes é como ser invisível.</b></p>	<p><b>Gostaria de acrescentar questão relevante, fazer alguma pergunta ou comentário?</b> <b>Fala sobre a desvalorização dos professores.</b> Diz que as pessoas compreendem que os professores são vagabundos. Condições que os professores enfrentam dentro da escola, a <b>precarização.</b></p>	<p><b>Quais os empecilhos ligados à profissão, a partir das leis 10093/2009, posto todos serem obrigados a se inscrever para o processo seletivo, a cada ano, em apenas uma Diretoria Regional de Ensino?</b> Lei de desamparo e exclusão. Não tem FGTS, nem seguro desemprego. Não tem garantia e amparo. <b>Precarização.</b></p>
<p><b>Quais são as atribuições do cargo professor contratado? Como se dá isso? Você trabalha em mais de uma escola?</b> As atribuições, obrigações e deveres são os mesmos, porém os direitos não são assegurados, como estabilidade, licença prêmio, evolução na carreira, etc.</p> <p><b>Ser super-herói, é muito raro ter a sorte de pegar aulas só em uma escola, já tive que ficar em duas, três, tive que viajar.</b> Hoje, permaneço em uma escola, apenas, devido à expansão da PEI, mas demorou anos de trabalho para isso acontecer.</p>	<p><b>Você trabalha em outras funções?</b> Já trabalhei em empresas, indústrias, comércios, etc. Hoje a fonte principal é o Estado. Não, sou professora contratada.</p>	<p><b>O que levou a trabalhar como Categoria “O” no Estado?</b> Para entrar no Estado tem que ser por contrato. A não ser que saia um concurso e a pessoa tenha a sorte de entrar. Aumentar a renda. Mudança de emprego. Desemprego.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022)

Os dados elencados indicam que a formação ou construção da identidade do professor categoria “O”, passa por um emaranhado de sentimentos e decisões racionais e irracionais na escolha dos investimentos pessoais que o sujeito faz para sua identificação. É ela que permite explicar o motivo de um sujeito se apegar a uma identidade simbólica. “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições.” (HALL; WOODWARD, 2014, p.55).

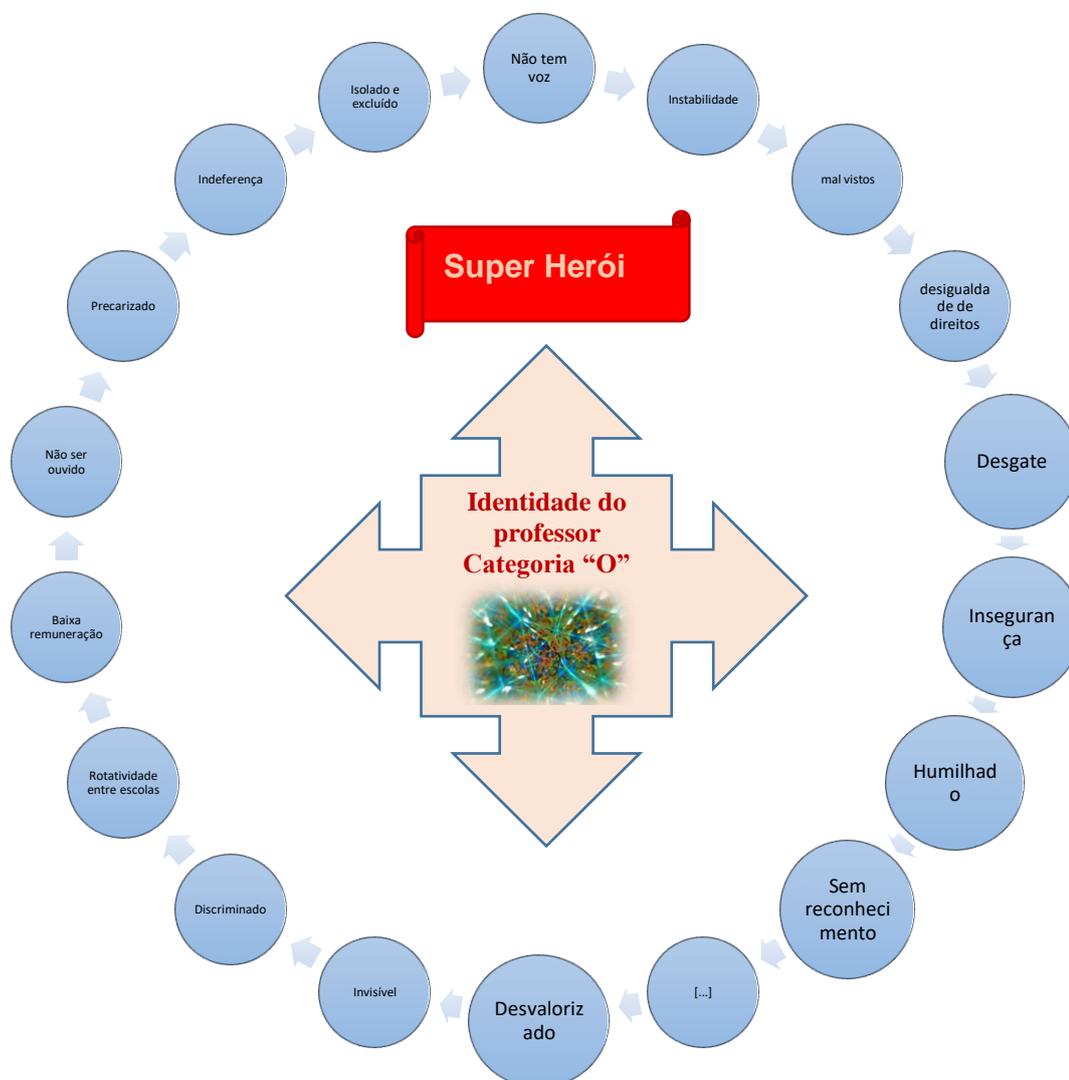
Os estudos de Ciampa (1984, p.74), definem a dimensão de identidade sendo algo maior, o ser sujeito se constitui, em um movimento de transformação, a partir das relações que se dão, e também das condições dessa relação, sendo constituída em um contínuo processo, de diferença e igualdade, mutável.

É importante ressaltar, que entre os autores estudados nesta tese, ao discutirmos o conceito complexo de identidade, observamos que há semelhanças e diferenças entre o ponto de vista dos autores. Nos estudos de Ciampa (1984, 2007) a identidade é compreendida a partir da psicologia, como transformação contínua, transpassa pelo contexto histórico e social. E, nos estudos de Hall (2014) direcionado a sociologia, se envolvem mais para a sociedade e sua história, referindo, que as identidades em outra época (passado) eram únicas e as atuais (contemporaneidade) estão desmembradas. Mas, ambos os autores Ciampa (1984, 2007) e Hall (2011, 2014), concordam, que a identidade é engendrada dentro de um processo de modificação histórica e social. O conceito de identidade construído nas respostas dos participantes de pesquisa foi de fora (externo) para dentro (interno), direcionado a Sociologia. Mas também, concordamos com Ciampa (2007) e Hall (2014), quando entram em um acordo, e definem a identidade sendo engendrada dentro de um processo de modificação histórica e social.

Entendemos que a construção da identidade docente guarda estreita relação com a formação e a profissionalização desses indivíduos, além de configurar-se como um processo histórico e sociocultural multifacetado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2010).

Dirigimo-nos ao material oriundo das análises individuais e coletivas com o objetivo de compreender as concepções que mais se repetem e se destacam pelos participantes de pesquisa e observamos, de uma maneira prévia, que a identidade individual e a identidade coletiva estavam presentes nas respostas dos participantes de pesquisa, que proporcionaram a identidade reflexiva que cabe à possibilidade de mudança.

**Ilustração 05**-Percepções da construção da identidade profissional do professor (a) categoria “O”, como se reconhecem enquanto docentes, quais significados se auto atribuem.



Fonte: elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa, (2022)

Os resultados qualitativos foram agrupados por semelhança e destaque das principais “escritas ou respostas” dos professores categoria “O”<sup>50</sup>, construtos que puderam ser analisados tanto separadamente quanto em conjunto. Adotamos a “ identificação como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja “lá” onde ele deseja estar” (GALINDO, 2004, p.15).

Os dados também revelam contradições, mesmo diante ao caos, os professores contratados categoria “O”, se sustentam diante a precarização por gostarem de construir

<sup>50</sup> O destaque ao qual nos referimos são os realces constantes dos quadros relacionados aos resultados.

conhecimentos com os estudantes e por terem paixão pela educação, por serem militantes, por serem comprometidos profissionalmente, por buscarem formação, aperfeiçoamento na profissão docente e *acreditar que a educação é transformação (P2)*.

Os dados revelam as marcas dos “silêncios audíveis”<sup>51</sup> causados pelos efeitos da reforma de relações e subjetividades, temática discutida por Ball (2005), autor afirma que as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. Isto é, há “a formação e a re formação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]” (DEAN, 1995, p.567 *apud* BALL, 2005). A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa “identidade social” (BERNSTEIN, 1996, p.73 *apud* BALL, 2005). Ou seja, a reforma da educação é sobre “os poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras” (ROSE, 1989, p.09 *apud* BALL, 2005). Uma tarefa como essa deixa claro que a transformação tanto é muito difícil, quanto bastante viável.

### **6.3 Dimensão profissão professor e instabilidade/incertezas**

Observa-se, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, registradas no Quadro 33, que o professor Categoria “O” carrega um fardo muito grande na sua atuação docente, pois se vê no meio de um espaço de incertezas, inseguranças, instabilidades, desvalorização profissional e desafios que, dentro da profissão docente, existem, porém para os professores Categoria “O” enfrentá-los torna-se mais difícil, por viverem dentro de um cenário precário, mínimos direitos assegurados nas escolas da rede estadual de ensino paulista do município de Rio Claro/SP.

Os depoimentos registrados apontam que a identidade do professor categoria “O” aviva-se cotidianamente nos ambientes escolares, em salas de aulas, nas salas dos professores, nos corredores, nos embates e discussões durante as tomadas de decisões da escola envolvendo os pares e gestão durante reuniões de ATPC’s, planejamento, entre outros, e está implícito no

---

<sup>51</sup> “Silêncios audíveis” significa valor de um indivíduo dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”. (Bauman, 1991, p.5 *apud* Ball 2005, p. 543).

contexto das práticas sociais, em questões que afetam a vida, de vários formatos, os salários baixos e condições de trabalho impróprias desencadearam em larga escala a precarização do trabalho docente, “*P14 : não somos nada pela própria gestão. Somos vistos como trabalhador e não professor. Cobrimos faltas dos efetivos! ”*

O que se percebe é a permanente e constante tensão entre os processos de atribuição de aulas, conforme observado nas respostas, “*P7: é ser humilhado a cada atribuição de aula”*. “*P19: viver cada ano em uma escola, incertezas sobre aulas, humilhação na atribuição em janeiro, ter poucos direitos e carregar o estado nas costas”*.”

Nesse sentido, corroboramos as ideias de Silva E.P. (2016), autor que trata do processo de intensificação e precarização do trabalho docente imerso na ideologia gerencialista e, para Saviani (2007) a formação de professores está associada às condições de trabalho que envolve a carreira docente, de forma que “[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. ” (SAVIANI, 2007, p.75).

É possível notar, a partir dos Quadros 28 e 30, que 60% dos professores se veem e se consideram professor, e apenas a metade deles relata serem ouvidos e respeitados (50%). Quando se questiona se são vistos, os dados diminuem, confirmando que apenas 45% *Discordam* e, também confirmando esses mesmos dados, na resposta à questão 24 - *Sou reconhecido pelos estudantes, colegas de profissão -*, novamente a frequência diminuiu, com 35% que *Discordam*. A questão 09 veio mais uma vez confirmar os dados, quando se questiona *se os professores se sentem parte e satisfeitos, dentro da Unidade Escolar (U.E) em que atuam*, porque a metade (50%) dos participantes da pesquisa trabalham em mais de duas instituições de ensino, sendo que somente 35% *Concordam*, e alegam que se sentem parte da U.E, ou seja, a minoria. Os dados revelam que a invisibilidade e a falta de pertencimento se fazem presentes, na vida do professor Categoria “O”, dentro do espaço escolar e diante do corpo docente, da gestão e dos próprios estudantes.

Nesse sentido, corroboramos as ideias de Nóvoa (2009), autor que defende que os professores ocupem seus espaços, participem da gestão da escola, socializem suas práticas em congressos e seminários e ocupem conselhos municipais com a finalidade de reconquistar o espaço de pertencimento.

Mas, diante do caos, os professores mostram que ainda se sentem motivados, entusiastas, responsáveis e empenhados na docência, sendo que, essencialmente, o que os levou a optar pela docência foi o gosto por construir conhecimentos com os mais jovens, ou seja,

ainda perseveram e acreditam na docência, porque têm uma enorme paixão pela área da Educação, e são professores porque amam a profissão. Desse modo, a escolha por ser professor categoria “O”, está baseada em valores, oriundos, como mostra os participantes: “P2: *É ser um militante e acreditar que a educação é transformação*; P5: *Ser professor em si só, eu amo essa profissão*; P6 *um começo*; P13 *ser Sofredor*; P14: *é o profissional polivalente da Educação do Estado de SP*; P19: *Um lutador*”.

Ainda na perspectiva do atendimento a **profissão professor**, observamos ao se identificarem como professor que existe uma parcialidade no momento em que a eles se atribui a incumbência de responderem se identificam como professor, a minoria se vê como professor: “P1: *Sim, sou uma ótima profissional, sou comprometida com minha função e responsabilidades, hoje depois de alguns anos, já não ligo para a fala dos outros professores concursados, pois tenho a mesma e até mais capacidade do que muitos que estão dentro de uma escola*; P2: *Sim, sei que sou professora, porém observo que não tenho voz diante das decisões do corpo docente e gestão da escola*; P4: *Sim, vejo muitas coisas com outros olhos, talvez seja a oportunidade de ter trabalhado com uma instituição de meninos de rua, me faz ver a função professor com outros olhos, e assim agir diferente dos colegas*”. E, a resposta do Participante P20 deixa claro que quem diferencia os professores é o governo. Esse fato revelou uma disparidade sob aparente cumprimento da Lei 1093/2009.

Contraditoriamente, os mesmos participantes de pesquisa professores categoria “O”, revelam *que se veem, se consideram e são vistos e se identificam e se reconhecem* como professor, que são ouvidos e respeitados e se sentem motivados por serem professores, se preocupam com o bem-estar físico e psicológico dos alunos, e optaram pela docência para construir conhecimentos com os mais jovens e gostam de se relacionarem com crianças e jovens, e procuram aprender e evoluir profissionalmente com os professores mais velhos, possuem paixão e amor pela área da Educação, e empenham esforços para desenvolverem as capacidades dos alunos. Em desacordo declaram que não estão satisfeitos em serem professores categoria “O”, por pisarem em um terreno de incertezas.

Segundo a descrição dos participantes de pesquisa podemos dizer que o processo de identidade a partir dos estudos de Hall (2011, p.22), apresenta o sujeito pós-moderno, tendo a identidade transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos pintados nos sistemas culturais que nos rodeiam, de fato o sujeito histórico assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são uniformizadas sendo continuamente deslocadas.

Observamos nas respostas a presença enraizada da divisão por categorias de professores, fato revelador que separa a classe de professores do Estado de São Paulo, as diferenças perante as nomenclaturas respaldadas em leis provocam o esfacelamento, distanciamento entre os professores, em vez de serem pares se tornam ímpares, enfraquecendo a união da classe do magistério. Acerca disso, temos registros de professores que vivenciaram exclusão, invisibilidade perante o corpo docente, estudantes e gestão da escola.

Tais depoimentos (escritas) fornecem indícios da relação estabelecida na escola, na Diretoria de ensino de Limeira-SP, que já estão postas diante a desvalorização docente.

#### **6.4 Dimensão Desvalorização profissional e falta de reconhecimento**

A pesquisa corroborou que os professores Categoria “O” sofrem com a desvalorização profissional, com 40% da frequência de respostas dos participantes, apontada nos Quadros 28 e 30, e a *falta de reconhecimento*, já mencionada, está presente, pelos pares e envolvidos pela comunidade escolar, sendo que o sentimento de não pertencimento está inserido em uma cláusula invisível no contrato Categoria “O”.

Essa instância da pesquisa está de acordo com o referencial analisado (BRUNS, 2019, p.110) que elaborou um parecer sobre políticas docentes e diagnóstico sobre o cenário brasileiro, mencionado no Anuário brasileiro da educação básica ano de 2019, quando afirma que o Brasil está ficando para trás, enquanto países da América Latina, até mais pobres que o Brasil, têm avançado em mudanças que visam ao aprimoramento da carreira e à valorização dos professores – acarretando melhora educacionais.

O diagnóstico de Bruns (2019) reforça a falta de senso de urgência com que o Brasil tem lidado com o tema: ainda não conseguimos atrair os alunos do Ensino Médio com o melhor desempenho para a docência; nossos cursos de formação inicial não preparam o futuro professor para os desafios que ele encontrará em sua carreira; não existe uma linguagem comum do que se espera dos professores brasileiros; e os programas de formação continuada são pouco ou nada efetivos. No México, tem políticas de atratividade e de reestruturação semelhantes para atrair os alunos de Ensino Médio, os programas de formação inicial foram redesenhados com foco na prática; a carreira dos professores foi reestruturada para garantir maiores salários e responsabilidades, também avançam, assim como no Peru. Para Bruns (2019, p.110) o professor

é o elemento mais importante para a melhoria da Educação de um país e, por isso, repensar as políticas docentes é urgente e deve ser prioridade no nosso país Brasil.

Afirmamos que a atuação dos professores é responsável por contribuir no desenvolvimento do senso crítico, da análise da realidade, da capacidade de perceber os fatores que interferem na construção do ser, bem como na preparação dos discentes para uma atuação autônoma no mundo e para sua entrada no mundo do trabalho. Nas palavras de Tardiff e Lessard (2014, p.198), as atribuições docentes na escola “visam a preparar os jovens para a vida adulta, formando-os para os saberes e as habilidades necessárias à vida profissional, educando-os moralmente em função das orientações básicas do status de adulto”. O trabalho docente tem como finalidade, entre outros aspectos, contribuir para a construção e a transformação dos sujeitos em direção à humanização e à socialização (MARTINS; DUARTE, 2010).

Os participantes, no decorrer das respostas, demonstraram insatisfações e os questionários propuseram reflexões diante da *condição de trabalho precário*, sob o (des)amparo da *Lei 10093/2009*, e começaram a se identificar como professor categoria “O”, construindo percepções por meio das interações, vivências com o meio social em que fazem parte (a escola pública), o qual acontece a construção da identidade do professor categoria “O”.

Observamos que os participantes da pesquisa trouxeram percepções da própria identificação como professores categoria “O” e apontaram a identificação reconhecida por outros, no caso, os próprios colegas de profissão professores (efetivos, F, estável) e gestores, que fazem a distinção, exclusão e segregação dentro da própria classe docente, uma vez que disseram que: “*Não tem voz diante a gestão e efetivos, às vezes é como ser invisível*”. (Participantes de pesquisas, 2021).

Diante dos resultados obtidos em nossa pesquisa, percebemos esse processo de construção, sua origem, finalidade e peculiaridades, corroborando com Castells (1999):

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço (CASTELLS, 1999, p. 23)

Em presença dos resultados obtidos nesta tese, identificamos a *escola pública ou propriamente o Estado*, nessa pesquisa representado pela *SEDUC-SP* como *instituição dominante*.

Castells (1999) enfatiza que instituições dominantes também podem formar identidades quando os atores sociais as interiorizam, construindo o seu significado com base nessa interiorização.

Sobre os resultados os docentes *professores categoria “O”* não são percebidos, mostramos que o docente não é visto, ou reconhecido como quase inexistente no que diz respeito à identidade profissional.

Então, por um lado o professor categoria “O”, não tem voz diante do corpo docente e gestão, é convidado a se calar diante das tomadas de decisões da escola. Por outro lado, é excluído da constituição do corpo docente, que faz parte.

Para Galindo (2004) a construção da identidade profissional docente passa pelo reconhecimento do sujeito nas relações sociais, o do auto reconhecimento e o do alter-reconhecimento, além do reconhecimento, outros aspectos podem ser reunidos na construção da identidade profissional, as semelhanças estão posicionadas em relação aos parceiros do grupo profissional e as diferenças se realçam em relação a outros sujeitos que não compartilham da mesma identidade. Dessa maneira, a identidade profissional está mais voltada para uma compreensão coletiva do que uma compreensão individual de identidade.

O conceito de identidade profissional, para Galindo (2004), é tratado como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais, tal processo é marcado pela contingência que imprime a abertura que lhe é característica.

*Ser docente* é estar presente no mundo das relações sociais que envolvem os professores, assim como fundamentam as práticas desses profissionais e como se reconhecem enquanto docentes.

Castells (2008) enfatiza a necessidade de estabelecer diferenciação de identidade e papéis. A principal delas seria que a identidade é construída de dentro para fora, utilizando-se de atributos coletivos, ou seja, seria o fato de uma pessoa se reconhecer na igualdade. Já os papéis são construídos de fora para dentro, sendo estabelecidos pela estrutura. A identidade possui mais relevância que os papéis, porque envolvem processos de autoconstrução e individualização, organizam significados que fazem parte da identificação simbólica do ator.

A identidade profissional dos professores categoria “O” está, sobretudo, relacionada ao dia a dia do trabalho docente precarizado e desvalorizado, que traz as dificuldades de sua profissão, do ser docente, como temporário, como aquele que não pode fazer planos, perante cenários de instabilidade/incertezas.

Tudo isso nos leva a crer que a própria modernidade está sendo transformada. Stuart Hall (2011) defende uma identidade mais “ampliada e fragmentada”, com apoio nas modificações sociais influenciadas pelo fenômeno da globalização, que resulta a afirmação de que “como nosso mundo é considerado pós-moderno, nós somos também "pós" relativamente a qualquer percepção irremovível de identidade” (HALL, 2011, p. 12).

Castells (2008) nos apresenta três formas e origens distintas de construção de identidades: legitimadoras, de resistência e de projeto. A Identidade legitimadora é inserida pelas instituições dominantes e tem como intenção a expansão de sua dominação, em relação aos atores sociais, podemos associar a SEDUC/SP. Logo a identidade de resistência nos passa a ideia de uma identidade mais reacionária e como forma dos atores que se encontram em situações desfavorecidas em relação à dominação, podemos associar aos professores categoria “O”. E por fim, a identidade de projeto, onde os atores sociais constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, representa um ideal a ser alcançado, também podemos associar aos professores categoria “O”, recorremos ao registro do participante de pesquisa P2 que ressalta que ser professor categoria “O” *é Ser militante e acreditar que a educação é transformação.*

Castells (2008) explica que surgem novas identidades e fragmenta-se o indivíduo moderno, antes visto como um sujeito unificado. Este declínio é o que traz à tona o que chamamos de crise da identidade. De tal modo, esta crise é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, onde as identidades modernas estão sendo deslocadas ou fragmentadas. Essa transformação está fragmentando o que antes fornecia localizações sólidas aos indivíduos como classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, raça e nacionalidade. Percebemos, assim, como tais transformações influenciam diretamente na mudança das identidades pessoais e na ideia de sujeitos integrados. Esta perda do “sentido de si” é chamada por Hall (2002) de deslocamento ou descentralização do sujeito, constituindo uma “crise de identidade”.

Consideramos, portanto, que os participantes de pesquisa vivenciam um conflito de identidade profissional revelado na contradição entre como se reconhecem e como são reconhecidos pelos outros professores, constituindo uma “crise de identidade”. De forma geral, os participantes de pesquisa referem-se à rede estadual paulista, que só atua no sentido de restringir gastos na educação, expandindo os contratos categoria “O”, evitando a discussão sobre a desvalorização profissional e sobre a falta de reconhecimento dos professores contratados categoria “O”.

As respostas dos sujeitos da pesquisa denotam uma reação de aversão para com a rede de ensino paulista. Compreendemos então, que os participantes de pesquisa se utilizam dessas concepções sobre a rede estadual paulista, como palco de conflitos, na tentativa de manutenção do auto reconhecimento, que é calcado em instabilidades/incertezas, desvalorização profissional e falta de reconhecimento da profissão docente.

Consideram-se e identificam-se como professores, mas reconhecem que ainda não são vistos e reconhecidos pelos pares e pela comunidade escolar e conseguem dizer que não se sentem parte da equipe escolar onde atuam. A invisibilidade é um fator que se encontra na pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa relataram alguns dos aspectos, como pertencimento e percepções apreendidas, que, tal qual, (re) significam a identidade do professor/contratado, sobre a precarização extrema do trabalho docente, sobre o desempenho de papéis, distanciamento dos aspectos didático-pedagógicos, nos quais estão submetidos os professores contratados Categoria “O” dentro das escolas, entre outras pretensões empreendidas pelos docentes participantes da pesquisa.

Não estão satisfeitos em ser professores Categoria “O” e, ainda, não conseguem dizer se estão ou não satisfeitos profissionalmente. E, se tiverem oportunidade melhor de remuneração em outra área, alguns (25%) dos participantes consideram deixar a carreira de professor Categoria “O”.

### **6.5 Os desdobramentos da política de (des) valorização do trabalho docente: uma síntese das categorias analisadas**

A investigação sobre os desdobramentos da política de (des) valorização do trabalho docente, revelou que a rede de ensino aqui pesquisada possui uma gestão que obedece a princípios do gerencialismo empresarial preconizado por política neoliberais, ocorrendo através de reformas que contribuiriam para promover a precarização do trabalho docente. Sendo assim, os dados remetem diretamente ao fator precarização do trabalho docente diante das condições do trabalho docente, e suas implicações que também mostraram a influência para a saúde mental do professor categoria “O”. As condições de trabalho são imprescindíveis para que o docente realize sua função de forma a favorecer a aprendizagem dos educandos e, ao mesmo tempo, promover seu desenvolvimento profissional, enquanto docente.

É possível afirmar que não limita as possibilidades de pensar e entender a identidade do professor categoria “O” como algo a ser construído de fora para dentro.

Nessa perspectiva, consideramos que, neste estudo, quando se fala de identidade está se falando de todas as situações vivenciadas pelo indivíduo no cotidiano e na compreensão das relações sociais, e que também podem ser construídas ou produzidas por meio de resultados de atos de criação linguística, relações sociais e culturais.

Silva (2014) explica que *identidade* é afirmar o que somos e o que não somos, ao constituir a identidade, cria-se a união afetiva e certa estabilidade. Contudo, a identidade não se faz no indivíduo e, sim, no campo da diferenciação, sendo que a identidade e a diferença são relação social, relação de poder, e também estão sendo associadas a sistemas de representação, como já discutimos amplamente em capítulo anterior dedicado ao assunto.

A temática sobre identidade docente, discutida por meio dos referenciais, adequou-se ao objeto deste estudo-os professores Categoria “O” – permitindo-nos entender que o homem é reconhecido como um ser histórico e social, e que o *professor* é um sujeito histórico, viabilizando, assim, que, no contexto desta tese, compreendêssemos a questão da identidade que se estabelece diante das condições de trabalho, precarização do trabalho docente, em diferentes aspectos compostos em uma sociedade.

Os resultados evidenciam a importância de se romper com a situação de precarização do trabalho docente da categoria “O”, torna-se necessário que a realidade atual seja transformada em prol da classe dos professores categoria “O”, com mobilização dos profissionais da área, ou seja todos os professores, junto a sindicatos e outros setores da sociedade, no sentido de exigir das autoridades competentes o cumprimento da legislação que (des) ampara a valorização docente e preconiza adequadas condições de trabalho para este profissional professor categoria “O”. Precisam ser amplamente discutidas e efetivadas mudanças diante desta categoria precarizada, cuja forma de contratação e classificação configura um processo de precarização das condições de trabalho docente.

Este dado é comprovado diante do *Participante de pesquisa (P12)*, que desistiu da profissão docente, devido a intensificação do trabalho docente interferindo diretamente na saúde física e mental, fato discutido no referencial teórico, decorrente as mudanças geradas das reformas neoliberais adotadas no Brasil, nas últimas décadas. O período neoliberal traz repercussões na educação e no trabalho docente, diante deste fato buscamos abordar o trabalho docente no momento atual, trazendo uma reflexão acerca das condições e relações de trabalho.

Marin (2010, n.p) assinala que as consequências acerca das condições e relações de trabalho (precarização do trabalho docente) reúnem “[...] desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho. (MARIN, 2010, n.p.).

Sendo assim, entendemos que os **89.785** professores categoria “O” em exercício nas escolas públicas paulistana são os trabalhadores temporários, tiveram o trabalho ampliado e precarizado, sem que isso significasse melhorias ou maior valorização para a carreira.

Marin (2010, n.p) esclarece que alguns significados com conotações negativas foram marcados no exercício da função docente, “[...] flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários”, durante a expansão do neoliberalismo, pós 1990, no Brasil.

Os fatos são: o Estado descentraliza a responsabilidade sobre as tarefas de prover a educação escolar, fazendo uso de fontes privadas de financiamento e, por outro lado, assume uma posição centralizadora no estabelecimento das normas de funcionamento e avaliação dos resultados, de modo que permanece a dialética da centralização, sobretudo para demarcar o modelo neoliberal de manobra da escola pública, de sinal privatista (COSTA, 2009).

A desvalorização, a desapropriação e a desqualificação do trabalho docente, a cada dia, intensificam-se, dadas as investidas neoliberais que se manifestam em ações do Estado.

Similarmente, dentro da ocupação desse espaço-escola, fazem parte os professores que, segundo Costa (2009), são vistos socialmente como meros funcionários da escola, destituídos da liberdade de cátedra necessária para sua atuação como mediadores entre o conhecimento e as futuras gerações em formação e, por vezes, culpabilizados pelos problemas de seu local de trabalho, além de desvalorizados (COSTA, 2009, p.65).

Todas essas questões, discutidas acima, são críticas que gravitam em torno de um mesmo problema: o Estado burguês pede ao professor, a todo momento, para atuar radiando ideologias, representando o Estado opressor, sendo obrigado a desenvolver trabalho em condições mínimas. O professor enfrenta um ringue diário, na sala de aula, pautado nos efeitos de políticas educacionais, pela lógica das relações mercantis, que convergem para a ruína da escola pública e sua privatização (COSTA, 2009).

Ao analisar essa afirmação, é possível inferir que os professores categoria “O” tiveram seu trabalho ampliado, sem que isso significasse melhorias ou maior valorização para sua carreira, com o fato da adesão involuntária a Nova Carreira do Magistério, ampliou-se a jornada de trabalho docente (25 horas ou 40 horas semanais), obrigando os professores contratados categoria “O” cumprirem o tempo de trabalho destinado às atividades pedagógicas sem interação com os educandos deverá ser cumprido integralmente na unidade escolar. A partir de então, o governo de São Paulo, além de sobrecarregar os professores com tarefas que superam seu compromisso em sala de aula, passou a incorporar diversas avaliações internas e externas que culminaram numa maior exigência e num maior controle de seu trabalho, que junto com a demanda, salários baixos e condições de trabalho impróprias desencadearam em larga escala a precarização do trabalho docente.

No cariz neoliberal, Costa (2009) expõe que o Estado é considerado como mínimo, ineficaz, levando os cidadãos a assumirem a gestão da escola, numa perspectiva comunitária, sendo que, muitas vezes, os professores são obrigados a levar atividades e provas para casa, utilizando, eventualmente, a própria impressora, as próprias folhas, os próprios materiais, ou seja, por assim dizer, o professor tira do próprio salário para investir em materiais para seus estudantes; esse é o jogo neoliberal, que impõe aos professores Categoria “O”, “trabalhos de regime de contratação, na rede pública estadual, em situação de precarização, e, evidentemente, distinta daquela dos ditos efetivos” (SILVA, E.P, 2016, p.27).

Costa (2009) ressalta que o professor acaba sob forma voluntária e filantrópica, na escola, como se o indivíduo, sozinho, aderindo a um projeto de boa vontade, adquirisse poderes mágicos de transformar a sociedade. No capitalismo, os trabalhadores cada vez mais são reduzidos a objetos descartáveis e a números, e o professor não está ileso a esse processo, pois essa é a condição da mais-valia, sem a qual não ocorre produção de riqueza.

No exercício da docência, ora o professor Categoria “O” alterna em mais de duas escolas ao dia, para cumprir a jornada de trabalho,

[...] o professor deve correr de escola em escola para cumprir sua jornada, submeter-se aos maus tratos dos alunos e às legislações abusivas, que retiram seus direitos, nas escolas públicas; trabalhassem condições mínimas necessárias, assumir tarefas extras, não-relacionadas ao processo de ensino, exercer o magistério em condições de deterioração da sua saúde física e mental? (COSTA, 2009, p. 76).

Inclusive, o fato de o professor se desdobrar em lecionar em várias escolas ao dia, no Estado, gera os ganhos, que pertencem ao mantenedor: o professor apenas ensina, o produto

não lhe pertence. E, por fim, a desumanização, vivendo o sofrimento no trabalho, desgaste físico, mental, até ser descartado pelo capital.

O professor é constrangido entre a formação esvaziada de conteúdos e uma atuação profissional em condições limítrofes de trabalho, por um lado, e, por outro, a expectativa da sociedade, de que ele protagonize uma verdadeira revolução cultural que deverá, necessariamente, levar ao desenvolvimento econômico, a partir da elevação do nível da formação dos alunos, como num passe de mágica (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 282).

Ball (2005, p.546) complementa que o gerenciamento e a performatividade, métodos da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. Isto é, “a formação e a reformação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]” (DEAN, 1995, p.567 *apud* BALL, 2005, p.546).

A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa “identidade social” (Bernstein, 1996, p.73). Ou seja, a reforma da educação é sobre “os poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras” (ROSE, 1989, p.09 *apud* BALL 2005, p.546).

Diante de tal investida, o trabalho docente, que possui uma importância incontestável na melhoria da educação, na evolução humana dos educandos e no progresso das sociedades, atravessa, contraditoriamente, uma fase duradoura de precarização e desvalorização, seguidos pela destruição moral dos professores, que são culpabilizados pelo fracasso na educação, sofrem segregação econômica e assistem à destruição do sistema público de ensino (FREITAS, 2014).

Nesse contexto, o professor vê seu trabalho assumindo novos contornos, nova conjuntura e novas condições que, em vez de promoverem o seu desenvolvimento profissional, provocam uma sobrecarga de trabalho e cobranças que subtraem suas energias e conduzem, não raro, a casos de adoecimentos.

Não há como negar que os docentes da rede pública de ensino paulista enfrentam condições de trabalho muito precárias com exaustiva jornada de trabalho, com a adesão compulsória da nova carreira de quarenta horas semanais para arcar com suas despesas e, por conseguinte, essa expressiva quantidade de horas trabalhadas irá interferir em sua vida pessoal e social, em seu estado de saúde geral e mental, a falta de reconhecimento, a desvalorização leva o trabalhador a um estado de angústia e frustração e, conseqüentemente, ao adoecimento.

Em muitas situações, erroneamente, os professores são levados a cumprir o trabalho do assistente social, do psicólogo, do enfermeiro, entre outros profissionais dentro da escola e ainda cobra do professor eficiência e resultados positivos. A falta de estrutura física ou funcional das instituições escolares, salas de aula superlotadas, escassez de materiais didáticos pedagógicos, entre outros fatores, refletem diretamente nas condições de trabalho docente, provocando angústias, sofrimento e sentimento de incapacidade.

E se não bastasse, o professor está distante de sanar os desafios que envolvem o trabalho docente. De acordo com Oliveira (2021, p.717) os desafios no trabalho docente pós-pandemia estão frente às alterações na legislação que regulamenta o financiamento da Educação básica e que interfere diretamente na valorização dos (as) profissionais da educação (remuneração/formação), bem como condições da oferta educativa. Além disso, adiciona os enormes desafios que o país enfrenta e enfrentará frente ao aumento da pobreza e do aprofundamento das desigualdades sociais. Considerando as acentuadas mudanças que a pandemia de Covid-19 impôs ao setor, buscou-se problematizar a destinação desses recursos que devem levar em conta critérios que promovam maior justiça social.

No contexto da precarização destacam-se, ainda, de forma significativa, a má remuneração, agora por subsídios, bem como a ausência de estratégias claras de efetivação das políticas de plano de carreira para os professores categoria “O” e a desregulamentação da legislação trabalhista, o aumento dos contratos temporários, a falta de segurança, a falta de perspectiva com relação à carreira fazem parte do quadro de precarização do trabalho docente, seguido do descaso e a desvalorização, percebidos pelos docentes participantes de pesquisa.

A precarização do trabalho docente é um fato real e traz prejuízos não só para o trabalho em si, mas também para vida social, afetiva e, por conseguinte, para a saúde mental do profissional. Nesse sentido, estes profissionais se sentem em lugar de desqualificação e invisibilidade dentro da conjuntura do funcionalismo do poder público educacional, sendo que a própria sociedade não reconhece e não se posiciona em defesa da categoria profissional responsável pela educação das gerações. Para romper com essa situação, o Estado deve oferecer condições básicas de trabalho aos docentes, o que é essencial frente à realidade e os desafios inerentes à docência na contemporaneidade.

Em suma, embora os velhos e os novos desafios a transpor sejam cada vez maiores e atuais, estamos em crise no financiamento; entre setenta e nove países na avaliação Pisa (2022),

o Brasil ocupou o 65º lugar, ainda assim é válido lembrar que a Educação, “pode contribuir para subverter a lógica da dominação e exploração humana, por meio de uma ação transformadora de nossas práticas sociais, objetivando a formação humanizadora do sujeito” (FREIRE, 1996).

Parafrazeando Freire (1996), poderíamos afirmar que esse é o sentido que alenta os professores Categoria “O” a continuarem a exercer a função.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”*. Paulo Freire, 1996

Nesta seção, traremos a conclusão que permite uma visão total da pesquisa e seus possíveis resultados, a partir dos questionamentos e respostas presentes na pesquisa. Se torna necessário retomar a questão central da tese: *Qual a identidade do professor categoria “O” apreendido nas percepções dos participantes e dados da pesquisa?*

Nesta tese discutimos o conceito de identidade, com base na Sociologia, enfocando os professores categoria “O” atuantes na rede estadual de ensino paulista, mais especificamente, vinculados à Diretoria de Ensino de Limeira/SP, para compreender como se reconhecem enquanto docentes e quais significados se auto atribuem diante da construção de identidade profissional do professor Categoria “O”, que se constrói a partir da Lei Complementar nº 1.093/2009.

Os dados da pesquisa indicam que a formação ou construção da identidade do professor categoria “O”, passa por um emaranhado de sentimentos e decisões racionais e irracionais na escolha dos investimentos pessoais que o sujeito faz para sua identificação. É possível afirmar que não limita as possibilidades de pensar e entender a identidade do professor (a) categoria “O” como algo a ser construído de fora para dentro, na rotina do dia a dia, no *campo escolar*.

Consideram-se e identificam-se como professores (a), mas reconhecem que ainda não são vistos e reconhecidos pelos pares e pela comunidade escolar e conseguem dizer que não se sentem parte da equipe escolar onde atuam. A invisibilidade é um fator presente. Não estão satisfeitos em ser professores (as) categoria “O” e, ainda, não conseguem dizer se estão ou não satisfeitos profissionalmente. E, se tiverem oportunidade melhor de remuneração em outra área, consideram deixar a carreira de professor (a) Categoria “O”.

A identidade profissional dos professores categoria “O” está, sobretudo, relacionada ao dia a dia do trabalho docente precarizado e desvalorizado, que traz as dificuldades de sua profissão, do ser docente, como temporário, como aquele que não pode fazer planos, perante cenários de instabilidade e incertezas.

Nessa perspectiva, consideramos que, neste estudo, quando se fala de identidade está se falando de todas as situações vivenciadas pelo indivíduo no cotidiano e na compreensão das

relações sociais, e que também podem ser construídas ou produzidas por meio de resultados de atos de criação linguística, relações sociais, histórica e culturais.

A temática sobre identidade docente, discutida por meio dos referenciais, adequou-se ao objeto deste estudo-os (as) professores Categoria “O” – permitindo-nos entender que o homem/mulher é reconhecido (a) como um ser histórico e social, e que o professor (a) é um sujeito social e histórico, viabilizando, assim, que, no contexto desta tese, compreendêssemos a questão da identidade que se estabelece diante das condições de trabalho, precarização do trabalho docente, em diferentes aspectos compostos em uma sociedade.

As respostas dos docentes denotam uma reação de aversão para com a rede de ensino paulista. Compreendemos então, que os docentes se utilizam dessas concepções sobre a rede estadual paulista, como palco de conflitos, na tentativa de manutenção do auto reconhecimento, que é calcado em instabilidade/incertezas, desvalorização profissional e falta de reconhecimento da profissão docente. O Estado deve oferecer condições básicas de trabalho aos docentes, o que é essencial frente à realidade e os desafios inerentes à docência na contemporaneidade.

Depreendemos dos dados coletados que os professores contratados categoria “O” sentem-se intensamente desvalorizados e comparam ou justificam essa desvalorização com baixa remuneração e associam também ao modelo de categorização dos professores, alegam que precisam buscar outras formas de obtenção de renda. As respostas dos professores comprovam condições de intensificação do trabalho causa dano na saúde física e mental. Nossa pesquisa mostrou que isso está ocorrendo com os professores categoria “O”, no âmbito da Diretoria de Ensino de Limeira/SP. A DERLIM possui 2372 docentes ativos, sendo 1.270, ou (53,5%) dos professores são contratados pela L.C1093/2009 em regime temporário, ou seja, há mais professores contratados categoria “O” em exercício nas escolas estaduais vinculados à Diretoria de Limeira/SP, do que efetivos ou categoria F, que se apresentam em menor número com 1102 ou (46,5%). Sendo assim, é neste cenário que foi desenvolvida a presente investigação.

Com base nas percepções e análises trazidas na tese, observamos que as angústias e incertezas se mantêm para os professores (as), sendo que a precarização do trabalho docente como falta ou igualdade de direitos assegurados a outras categorias são percalços que se identificam na categoria “O”.

A investigação sobre os desdobramentos da política de desvalorização do trabalho docente, revelou que a rede de ensino aqui pesquisada possui uma gestão que obedece a princípios do gerencialismo empresarial preconizado por política neoliberais, ocorrendo através de reformas que contribuíram para promover a precarização do trabalho docente.

As condições de trabalho são imprescindíveis para que o docente realize sua função de forma a favorecer a aprendizagem dos educandos e, ao mesmo tempo, promover seu desenvolvimento profissional, enquanto docente.

O professor Categoria “O”, sofre diante dos “[...] trabalhos de regime de contratação, na rede pública estadual, em situação de precarização, e, evidentemente, distinta daquela dos ditos efetivos” (E.P. SILVA, 2016, p.27).

Para Costa (2010, p.29), os trabalhadores contratados são os mais explorados, pois sofrem com a precarização do trabalho, os baixos salários e a destituição de direitos. É por isso que “[...] esse processo não se configura em exclusão, mas em inclusão perversa na ordem do capital, na qual se reserva ao contingente de trabalhadores mais pauperizados, as mais intensas formas de expropriação do trabalho”. (COSTA, 2010, p.29). Sendo assim, entendemos que os **89.785 professores categoria “O” em exercício nas escolas públicas paulistana são “os trabalhadores temporários, precarizados”**. (grifo nosso).

Os resultados evidenciam a importância de se romper com a situação de precarização do trabalho docente da categoria “O”, torna-se necessário que a realidade atual seja transformada em prol da classe dos professores categoria “O”, com mobilização dos profissionais da área, mediante a realização de concurso público, ou seja todos os professores, junto a sindicatos e outros setores da sociedade, no sentido de exigir das autoridades competentes o cumprimento da legislação que desampara a valorização docente e preconiza adequadas condições de trabalho para este profissional professor categoria “O” e a realização de concursos para efetivação dos profissionais dessa categoria.

Por meio dos resultados obtidos, observamos muitos desafios a serem enfrentados na profissão docente, as reformas trabalhistas e educacionais, o novo plano de carreira do magistério está em circulação com adesão voluntária dos professores efetivos da rede e para os professores contratados ocorreu a adesão involuntária, ou seja, foram inseridos no novo plano de carreira do magistério com composição salarial feita na forma de subsídios, o que resulta em impactos negativos no cálculo da aposentadoria e aprofunda tal reestruturação gerencial do trabalho e da docência.

Expusemos os elementos dissonantes precarização e desvalorização, que interferem e comprometem a formação dessa identidade profissional, nos sujeitos que atuam como professores categoria “O”.

Apontamos algumas considerações relativas que nossa pesquisa abrangeu, notadamente, acerca das quatro categorias que configuraram o eixo temático da tese. 1. Profissão Professor; 2. Desvalorização profissional; 3. Falta de reconhecimento e 4. Instabilidade/incertezas. Vale ressaltarmos que, cada um desses eixos, foi analisado com viés voltado à construção da identidade do profissional docente categoria “O” contratado conforme as disposições LC 1.093/2009.

Assinalamos para a significativa presença desses profissionais na rede de ensino paulista, perfazendo o total de **89.785 mil** professores (a) admitidos em caráter temporário no período de 2022. O estado de São Paulo, abrange, atualmente, 240.545 mil docentes, ocorreu um aumento de 53.976 docentes entre 2019 a 2022, ou seja, (37%). Estabelecemos que esse número aponta para uma precarização no que tange às formas de contratação dos docentes, posta em prática pela administração pública do estado de São Paulo.

É importante mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE), art. 214<sup>52</sup>, Lei 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024, que traz como meta que as redes de ensino tivessem, até 2017, apenas 10% de seu corpo docente como contratados temporários. Assim, fica patente que, com o aumento dos contratados na categoria “O”, na rede estadual paulista, a maior rede de ensino do Brasil, a meta estabelecida em lei não está sendo cumprida.

Igualmente, o excessivo contingente de professores categoria “O” demonstra o descaso do Estado de São Paulo para com o setor educacional, um dos mais fundamentais para o desenvolvimento.

Sob outro aspecto, não menos relevante, nossa pesquisa também mostrou aquilo que expusemos através da fundamentação teórica desta tese, quando pontuamos que o Estado de São Paulo, ao assumir o modelo gerencialista preconizado pela implementação de políticas

---

<sup>52</sup> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

neoliberais, desde a década de 1990, gradativamente apresentou todos os professores atuantes em sua rede de ensino à desvalorização, mas, sobretudo, os docentes categoria “O”.

Ainda, nossa pesquisa demonstrou que essa modalidade de contratação aprofundou as desigualdades no contexto da própria rede de ensino paulista, culminando na discriminação desse grupo de professores categoria “O”, que não se sentem acolhidos pelos outros professores da rede, ou pela gestão escolar como um todo.

Além disso, os docentes categoria “O” estão excluídos dos direitos assegurados aos professores efetivos e daqueles alocados em outras classificações, comprovando que as estratégias adotadas de subcategorização da classe docente contribuem para reduzir os gastos em educação, configurando um processo de precarização das condições de trabalho.

Os resultados de nossa pesquisa também apontam para o impacto desta realidade/categoria na formação e prática docente, políticas de educação e gestão escolar, a violação dos princípios de isonomia, de reserva legal e legalidade. Entendemos que a violação constitucional e o claro desvio de finalidade da contratação temporária estão configurados no setor da rede estadual de ensino paulista.

Finalmente, entendemos que é possível mudar esse cenário mediante o cumprimento da lei seria o primeiro passo para que concomitantemente sendo realizados concursos públicos para efetivação dos profissionais dessa categoria, com vistas a regularizar a situação dos professores categoria “O”. Contudo, analisamos que essa solução não se mostra interessante para administração pública do estado de São Paulo, que vem assumindo posturas neoliberais e consolidando o modelo de estado gerencialista. Sugerimos que a alternativa mais efetiva seria promover a participação, a luta do movimento sindical docente na ampliação dos investimentos públicos em educação, unificando todas as categorias, reconhecendo que existe uma só *classe docente*, que se fortalece coletivamente.

Julgamos pertinente apontar que nossa pesquisa, aplicada aos professores categoria “O”, vinculados à Diretoria de Ensino de Limeira/SP, oportunizou que esses docentes fossem provocados à reflexão, construindo um discernimento sobre como se veem e se entendem, sobre como está sendo elaborada a sua identidade profissional enquanto professores Categoria “O”.

Nessa trajetória de finalização da pesquisa construída com os professores Categoria “O”, compreendemos que a *tal valorização docente* se daria, principalmente, pelo plano de carreira, entre outros aspectos, mas a verdadeira satisfação se dá pelo compromisso profissional e por compreender que a “[...] EDUCAÇÃO é TRANSFORMAÇÃO” (FREIRE, 2005, p.32),

que, segundo nossa perspectiva, demonstra o porquê da resistência e permanência da categoria “O” continuar atuando nas escolas públicas da Diretoria de Ensino de Limeira/SP.

A pesquisa nos possibilitou pensar sobre a construção da identidade profissional docente mediante a precarização do trabalho docente, tal situação, acrescida da irregularidade na realização de concursos, desemboca numa política de contratação de pessoal orientada por critérios econômicos, advindos do setor empresarial, com os princípios gerencialistas, reproduzindo um processo de competitividade e individualismo que afetam a profissionalidade docente.

Em suma, finalizamos esta tese, afirmando que a identidade profissional do docente passa por uma construção coletiva, pelo esforço comum coletivo e colaborativo.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **The System of professions**: an essay on the division of expert labour. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

\_\_\_\_\_. **The Causal Devolution**. Sociological Methods & Research. First Published November 1, Sage journals. Research Article, 1998.

ADRIÃO, Theresa. Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 45-53, jan.-jun., 2011.

ADRIÃO, T; DOMICIANO, C.A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020.  
Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 11 nov. 2022.

ALMEIDA, Monica Piccolo. Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos Governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. 2010. n. 427 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais** São Paulo: Pioneira Thomson, 2001. (Vol. 2).

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

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Papirus: Campinas, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ensinar a pesquisar... como e para quê? Recife: Edições Bagaço, 2006b.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a formação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo En: Buenos Aires Lugar. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor. 2000 Fecha Colección Reestructuración del empleo; Empleo; Trabajo; neoliberalismo; Temas Capítulo de Libro Tipo de documento  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>. CLACSO, 2000.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho a era da mundialização do capital. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.87, p.335-351, maio/ago.2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ANTUNES, R. (2011). Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? Serviço Social & Sociedade, (107), 405-419.

ANTUNES, R. (2014). Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. Estudos Avançados, 28 (81), 39-53.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. São Paulo: Moderna, 2019.

APEOESP. Revista eletrônica [www.apeoesp.org.br](http://www.apeoesp.org.br), 11/07/2022 ref.n.87

APASE; APEOESP; CPP. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Uma análise crítica. São Paulo: APASE, APEOESP, CPP, 2009.

ARAGÃO; MURANAKA; GUEDES. Políticas de avaliação da educação superior no Brasil de FHC a Lula: uma análise crítica dos seus pressupostos e fundamentos. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XVIII, [s.v.], n.34, p.103-122, jan. /jun. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: \_\_\_\_\_. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996, p. 517-534.

\_\_\_\_\_. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZANHA, J. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

AZANHA; SAVIANI. **Filosofia, sociedade e educação**, v.2, p. 33-45, 1998.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. V.65, n.170, p. 407-25, maio/ago, 1984.

BALL, STEPHEN J. Profissionalismo, Gerencialismo E Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta em la educación pública**. Instituto de Educación, Universidade de Londres. Secretario General Fred Van Leeuwen. Bruselas, mayo de 2008.

BANCO MUNDIAL 1998 - Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Conhecimento para o Desenvolvimento. Washington, D.C. 20433, EUA, set. 1998. ISBN 0-8213-4106-5

BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

\_\_\_\_\_. Características e especificidades do trabalho docente: algumas considerações para o estudo da jornada e dos salários dos professores brasileiros. In: Seminário da Redestrado, IX, 2012. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro, 2006. Trabalho disponível em: [www.redestrado.org.br](http://www.redestrado.org.br)

BARBOSA, Andreza *et al.* Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LrLTtnysmdVzmQxFfvs4LLd/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, R. S. M. (org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

BASTOS, R. **Capitalismo e crise: o Banco Mundial e a educação na periferia capitalista**. Curitiba: Prismas, 2016.

BAUMAN, Z. **A SOCIOLOGICAL THEORY OF POSTMODERNITY**. Theses eleven, number 29, MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY, 1991

\_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERTOLIN, R. V.; FURLAN, Elaine Gomes Matheus. As produções sobre Identidade docente nos periódicos nacionais. In: **II Congresso brasileiro de pedagogia universitária (IICBPU)**, v. 02, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul. -set. 2010.

BOURDIEU, P. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Série Educação em Questão).

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983a, p. 46-81.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b. p.122- 155.

\_\_\_\_\_. **Habitus and Field**: general Sociology. Peter Collier (Tradutor). Lectures at the College de France: editora, Polity Press; Illustrated edição (3 fevereiro 2020). Idioma: Inglês ISBN-10: 1509526692, ISBN-13: 978-15095266971983c. (Vol.2)

\_\_\_\_\_. Lecture: une pratique culturel. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.) **Pratiques de la lecture**. Paris: Rivages, 1985. p. 267-294.

\_\_\_\_\_. Lecture, lecteurs, lettrés, littérature. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987a. p. 132-43.

\_\_\_\_\_. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, San Francisco, CA 94140 v.27-28, p. 1-17, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. In: Org. Tradução Mariza Corrêa. 3. ed. Campinas: Papyrus editora, 1996. p. 35-52

\_\_\_\_\_. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1998c.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Reproduction in education, society and culture**. 2 ed. London: Sage Publications, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. 1967. Sociology and Philosophy in France Since 1945 : Death and Resurrection of a Philosophy Without Subject. *Social Research*, v. 34, n. 1, p. 162-212, Spring.

BOURDIEU, P. O espaço dos pontos de vista. In: BOURDIEU, P. et al. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

\_\_\_\_\_. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas.** Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999. p. 12-13.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, (1992).

\_\_\_\_\_. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** São Paulo: EDUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação.** 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 39- 64.

\_\_\_\_\_. A Economia das trocas linguísticas. Tradução Paula Montero. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 144-169.

\_\_\_\_\_. Os usos sociais da ciência: Por uma Sociologia clínica do campo científico. (D. B. Catani, Trad.) São Paulo: Unesp, 2004

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O Sociólogo e o Historiador.** Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2011. 134 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.; SAINT MARTIN, M. Students and the language of teaching. In: BOURDIEU, P. et al. **Academic Discourse.** U.S.A. Stanford University Press, 1994, p. 35-79.

BRANDÃO, Z. O ensino de Segundo Grau e a profissionalização. In: GARCIA, W (org.). **Educação brasileira: estrutura e funcionamento.** Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985. 116p. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 de ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l4024.htm). Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1968. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília; Casa Civil, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 3/97**, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 26**, de 14 de fevereiro de 2000. Modifica o Artigo 6º da Constituição Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc26.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc26.htm). Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm). Acesso em 03/01/2020

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 15 de maio de 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 11.494/2007**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em 27/11/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm) . Acesso em 05/03/2019

BRASIL. **MEC/CNE/CEB 9/2009, 2 de abril de 2009**. Estabelece as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf) . Acesso em 10/03/2019

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14950:8oseminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidades-federais-consolidacao-e-expansao%E2%80%94942011%E2%80%94942020-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14950:8oseminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidades-federais-consolidacao-e-expansao%E2%80%94942011%E2%80%94942020-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86) >. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. CENSO ESCOLAR SÃO PAULO. Resumo técnico do estado de São Paulo censo da educação básica 2017. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf). Acesso em 10/01/2021

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). CENSO ESCOLAR 2022. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em 12/10/2022

BRASIL. Portaria. Capes 206, de 4 de setembro de 2018. **Diário Oficial da União n. 172**, Brasília, 5 de setembro de 2018. Seção 1. Disponível em: [http://Diário Oficial da União\\_portaria\\_no\\_206\\_de\\_4\\_de\\_setembro\\_de\\_2018\\_dispoe\\_sobre\\_obrigatoriedade\\_de\\_citacao\\_da\\_capes\\_1.pdf](http://Diário%20Oficial%20da%20União_portaria_no_206_de_4_de_setembro_de_2018_dispoe_sobre_obrigatoriedade_de_citacao_da_capes_1.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO 73**, de 27 de dezembro de 2019. Dispõe sobre as normas para adesão, repasse e aplicação financeira dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista - PDDE Paulista -Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201912270073>. Acesso em 03/01/2020

BRASIL. **ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019**. Disponível em [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em 20/02/2021

BRASIL. **ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020**. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em 15/01/21

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas, 2020

BRASIL. **LEI Nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm). Acesso em 10/04/2021

BRASIL. **ANSEMP, FENAMP. REFORMA ADMINISTRATIVA**, Impactos da PEC 32/2020 sobre os atuais servidores públicos. E-book, elaborado por Associação Nacional dos Servidores do Ministério Público - ANSEMP e Federação Nacional dos Servidores dos Ministérios Públicos Estaduais - FENAMP, 2020. Disponível em <https://frenteparlamentardoservicopublico.org/wp-content/uploads/2020/11/Ebook-Reforma-Administrativa-FENAMP-ANSEMP.pdf> Acesso em 11/11/2020

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **CENSO ESCOLAR SÃO PAULO**. Resumo técnico do estado de São Paulo censo da educação básica 2020. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_sao\\_paulo\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2020.pdf). Acesso em 10/01/2021

BRASIL. **Piso salarial profissional nacional**. PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO Disponível em: <http://www.planodecarreira.mec.gov.br/piso-salarial-profissional-nacional-pspn>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. PORTAL MEC. **Estudos sobre a Lei do Piso Salarial**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021**. Disponível em [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em 05/01/2022

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº1.061**, de 9 de agosto de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2021/Mpv/mpv1061.htm#:~:text=MEDIA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%201.061%2C%20DE%209%20DE%20AGOSTO%20DE%202021&text=Institui%20o%20Programa%20Aux%C3%ADlio%20Brasil,Brasil%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2021/Mpv/mpv1061.htm#:~:text=MEDIA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%201.061%2C%20DE%209%20DE%20AGOSTO%20DE%202021&text=Institui%20o%20Programa%20Aux%C3%ADlio%20Brasil,Brasil%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em 15/09/2021

BRASIL. ONU. **Relatório Anual das Nações Unidas no Brasil 2021**. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/177803-relatorio-anual-das-nacoes-unidas-no-brasil-2021>. Acesso em 14/04/2022

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2022**. Brasília: MEC, 2022.

BRENNER, N.; PECK, J.; THEODORE, N. Após a neoliberalização? **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 15-39, jan/jun 2012.

BRINGTON, Labau. Process Group. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1991.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília (DF): Plano, 2002.

CAMARGO, R. B.; MINHOTO, M. A. P.; SANTOS, J. B. S. Precarização docente: professores não efetivos na rede estadual de São Paulo. In: Seminário da Redeestrado, X, 2014. Anais eletrônicos... Salvador, 2014. Trabalho disponível em: [www.redeestrado.org.br](http://www.redeestrado.org.br)

CASTELLS, M. Identidade Legitimadora e Mercado: Uma Introdução sobre a Publicidade e a Difusão de Valores Sociais. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade em Rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

\_\_\_\_\_. **O Poder da Identidade**. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Editora Vozes, Petrópolis – SP, 2009.120

\_\_\_\_\_. **El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo**. 1º edición. 1º la reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

\_\_\_\_\_. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. CATANI, Denice Barbara; PEREIRA, Gilson R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.) **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. p. 63-154.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA. **Revista do CPP**, edição 50, de 2 março de 2020.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA. **Revista do CPP**, edição 61, de 12 abril de 2021.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE CODO (Org.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. (2002). Políticas de identidade e identidades políticas. In C. I. L. Dunker & M. C. Passos (Orgs.), **Uma psicologia que se interroga: ensaios** (pp.120 - 135). São Paulo: Edicon.

\_\_\_\_\_. Identidade: um paradigma para a Psicologia Social? Comunicação apresentada em Simpósio no **X Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, Outubro, p.1-5, 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas de Identidade e Identidades políticas. In: DUNKER, C. L. I.; PASSOS, M. C. (Orgs). **Uma Psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002.

\_\_\_\_\_. A Identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. In: **XXIX Congresso Interamericano de Psicologia**, Lima, Peru. Anais do XXIX Congresso Interamericano de Psicologia. 2003.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Confirma o quadro de pagamento do piso. 2022. Disponível em: Acesso em: 21 jun 2022. CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso. 2016. Disponível em: Acesso em: 21 jun. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Anais da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília: MEC, 2011. p. 15-108.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto (Orgs). **A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação**. São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

COSTA, Aúrea de Carvalho; RODRIGUES, R. S. Da Constituição Federal de 1988 ao Plano Nacional de Educação 2014-2024: ardilosas apropriações da valorização do trabalho do professor. **Política & Trabalho**, João Pessoa, v. 50, [s.n.], p. 231-248, 2019.

COSTA, Áurea de Carvalho Costa. A empregabilidade como estratégia do capital para a pulverização da classe trabalhadora. *Revista AURORA*, ano IV, número 6- agosto, 2010, ISSN:1982-8004, p.21-p.30, 2010

COSTA, A. C.; MARAFON, A. M. A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COMO TRABALHADOR. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 36, p. 153 - 166, 2009.

COSTA, A. C.; ROCHA, J.A. As políticas de formação pedagógica do arte-educador no Brasil. SIMPÓSIO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 12, 2014, Piracicaba. **Anais 12º Simpósio de Graduação, Piracicaba, UNIMEP**, 2014. p. 01-10.  
<http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/12mostra/4/928.pdf>

COSTA GOMES, F. O. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações**. 2014. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10437>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

\_\_\_\_\_. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, Set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzbTzXNQRg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 08 abr. 2019.

CUNHA, M. V. da. As profissões e as suas transformações na sociedade. In: CUNHA, M. V. da; SOUZA, F. das C. de. (Orgs.). **Comunicação, gestão e profissão: abordagens para o estudo da Ciência da Informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.p. 17-33

CUNHA, Luiz Antônio. Roda Viva. In: CUNHA, Luiz Antônio Cunha; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004

CUNHA, L.A.; GÓES, A. M. **O Golpe na Educação**. 8 ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas (SP): Papyrus, 1989.

CUNHA, M. V. **O que você precisa saber sobre John Dewey e a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEWEY, John, 1859-1952 **Vida e educação/ John Dewey**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. Tradução Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIARIO DO LITORAL.COM.BR. Doria diz que professores em SP são bem pagos, mas que não devem ser preguiçosos. Publicado em 22/02/2020. Disponível em <https://www.diariodolitoral.com.br/educacao/doria-diz-que-professores-em-sp-sao-bem-pagos-mas-que-nao-devem-ser/132523/>. Acesso em 05/03/2020

DICIONARIOSANSAGENT. Disponível em <http://dicionario.sensagent.com/> Acesso em 05/01/2022

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella M.S.Z. **Direito Administrativo**. Editora Forense Ltda, Grupo Editorial GEN, Rio de Janeiro, 1996

\_\_\_\_\_. **Direito Administrativo**. 29º ed. Ver.atual.e ampl. Editora Forense Ltda, Grupo Editorial GEN, Rio de Janeiro, 2016

\_\_\_\_\_. **Direito administrativo**. 14. ed., São Paulo: Atlas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Discricionariedade Administrativa na Constituição de 1988**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2001.

DORNELAS; LUCIAN. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. Especial, p. 157-177, ago. 2015. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 05 mar.2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-59.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **PNE EM MOVIMENTO. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:** política de estado para a educação brasileira, Brasília (DF): INEP/MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília (DF): Líber Livro, 2006. p. 26-50.

DUARTE, A. M. C. Políticas educacionais e trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUBAR, C. Das profissões à socialização profissional. In: DUBAR, C. (Org.) **A socialização:** construção das Identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 351-357.

DU GAY, P.; HALL, S.; JANES, L.; MACKAY, H.; NEGUS, K. **Doing cultural studies:** The story of Sony walkman. London: Sage, 1997.

DURKHEIM, E. As Regras do Método Sociológico. Tradução Margarida Garrido Esteves. In: \_\_\_\_\_. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 73.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico.** 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987 (Texto originalmente publicado em 1895).

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola.** Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_. ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1991, p. 230- 253.

ÉPOCA NEGÓCIOS. **Saiba quais são os direitos do trabalhador temporário**. Disponível em: <<http://www.epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2016/10/saiba-quais-sao-os-direitos-do-trabalhador-temporario.html>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FERNANDES, H.C. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?** 2010. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste, Cascavel, PR, 2010.

FERNANDES, MARIA JOSÉ DA SILVA. AS RECENTES REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS NA VISÃO DOS PROFESSORES. *Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.75-102 | dez. 2010*

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

\_\_\_\_\_. *A questão da USP São Paulo*: Brasiliense, 1984.

FERREIRA, J.C.F. **Reflexões sobre o ser professor**: a construção de um professor intelectual. Disponível em:<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2019.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de La Educación de La República Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 281-295, maio/ago. 2009.

FIORI, José Luis. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição; (Orgs). **Poder e dinheiro**: uma Economia política da globalização. 6. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. p.87-147

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. In: **CONGRESSO Nacional de Educação**, 2,1997, Belo Horizonte (Projeto de Lei n. 4.155, de 10 de fevereiro de 1998).

FREIDSON. E. Para uma análise comparativa das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, [s.v.], n. 31, ano 11, p.141-154, jun. 1996.

\_\_\_\_\_. As profissões são necessárias. In: FRIEDSON. E. (Org.). **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998. (Coleção Clássicos, n. 12).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. p. 74, 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olhos d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Leonardo Boff. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz C. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 911-933, out. 2005.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz C *et al.* **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contra regulatórios em debate. Campinas (SP): Leitura Crítica, 2012b.

FREITAS, Alexandre Simões. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedades. In: FERREIRA, A.T.B. (Org.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte Autêntica, 2007. p. 11-31. Disponível em <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/19.pdf> . Acesso em 20/01/2020

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Os Economistas).

FRIGOTTO, G. Palestra lançamento do livro “Educação Democrática antídoto ao Escola sem Partido”. Evento “**Do chão à janela da escola: diálogos entre saberes históricos**”, da UERJ, 17 de outubro de 2018

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Tradução cap. 4: Vânia Paganini Thuler; Tradução cap. 3 e 5: Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 31-92.

\_\_\_\_\_. Políticas para o ensino técnico-profissional. In: OLIVEIRA, M. N. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus (BA): Editus, 1999a. p. 131-145.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 77-108.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da Escola improdutiva**. 1984. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. A educação e formação Técnico-Profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação Técnico-Profissional e a crise do trabalho assalariado: o mito da empregabilidade e dilemas de reconversão profissional. In: PLANTAMURA, Vitangelo (Coord.). **Educação e Qualificação profissional no contexto de regionalização e globalização**. Manaus (AM): EDUA, 1999.

\_\_\_\_\_. “*O Brasil nos condena*”, diz o educador. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 163-174, jul. /dez. 2020. Disponível em: <http://www.lugardaideias.com.br/paulo/entrevista.htm>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Antiguidade Clássica, a história e a cultura a partir dos documentos**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. visões críticas. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 172-175.

FRIGOTTO, G. Educação crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

GALINDO, WEDNA C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação. **Coleção Formação de Professores**. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/1846682por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GATTI, B. A; BARRETO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E.D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília (DF): UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; MARTINEAU, S.; SIMARD, D., (1997). Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval/ Bruxelas: De Boeck

GAZETA DO POVO. **Mesmo em crise, estados pagam acima do piso para professores**. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mesmo-em-crise-estados-pagam-acima-do-piso-para-professores-veja-ranking/>>. Acesso em: 15 jul.2021.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

\_\_\_\_\_. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

\_\_\_\_\_. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vania Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor.p. 229-252 Coleção Estudos Culturais em Educação.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira – o nosso pragmatista do século XX fazendo filosofia no começo do século XXI. **Teias**, v.1, p. 119-123, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **A filosofia da educação do pragmatismo americano e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” uma crítica a J. M.**São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo**. Rio de Janeiro: DPA, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Três estudos em história e historiografia da educação**. Ibitinga (SP): Humanidades, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GLOBO. **Paola Oliveira é a nova professora...** Disponível em: <https://imprensa.globo.com/programas/casseta-planeta-urgente-2007/textos/paola-oliveira-e-a-nova-professora-de-high-scoolacho-musical/>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOMEZ, C. M. & THEDIM-COSTA, S. M. F. (1999). Precarização do trabalho e desproteção social: desafios para a saúde coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4 (2), 411-421

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves (Cord.). **Da CONAE ao PNE 2011 – 2020: Contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010. p. 37-50.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart; Woodward, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) 15.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos**. 2. ed. Brasília (DF): EdUnB, 2010.

HIRATA, H. **Novas Tecnologias Trabalho e Educação Um debate multidisciplinar**. Celso João Faretti e outros (organizadores). Editora vozes, ano 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, v.31, n.113, p.1337-1354, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Revista Educação: Teoria e Prática**, São Carlos, v. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez. 2011

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época. Vol. 14).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório técnico do Sistema Nacional de Avaliação Básica- SAEB, 2020**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório técnico do Sistema Nacional de Avaliação Básica- SAEB, 2021**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KOZIMA, J. W. **Neoliberalismo e Direito: aspectos político-jurídicos da crítica neoliberal**. 1997. 160 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal De Santa Catarina Centro De Ciências Jurídicas, Florianópolis, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, [s.v.], n. 17, p. 153-176, 2001.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Cortez:1985.

\_\_\_\_\_. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Goiânia (GO): PUC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora? – Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68,1999.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology, Psychological Association, 750 First Street NE, Washington, DC 20002-4242**[s.l.],v. 22, n.140, p. 1-55, 1932.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M.R.M.; SILVA, T.M.T. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação & Sociedade**, v.25, n.89, Campinas setembro/dezembro, 2004. Disponível em: <revista@cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LUDKE, M.; MOREIRA, A.; CUNHA, M. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: Dossiê: os saberes docentes e sua formação. Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, ano 20, n. 68/especial, dez.1999.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao Marxismo**. Tradução Mariano Soares. 2. ed. Porto Alegre: Renascença, 2015.

MATTOS, R. A precariedade na contratação do trabalhador docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: Seminário da Redestrado, X, 2014. Anais eletrônicos... Salvador, 2014. Trabalho disponível em: [www.redestrado.org.br](http://www.redestrado.org.br)

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2022.

MARTINS, A. S. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira via. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.221-238, nov. 2002.

MARTINS, E.B.C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania** [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012.p. 265-277.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social: mediação escola-sociedade**. 2001. 278 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2001.

MEDRADO, N. L. **A política educacional do governo Alckmin: a escola pública paulista sob o domínio da indústria cultural.** 2008. 159 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

MELO-SILVA, Lucy Leal; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; SOARES, Dulce Helena Penna. A Orientação Profissional no contexto da Educação e Trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** São Paulo, vol. 5, n.2, p. 31 – 52, dez. 2004.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação e Sociedade. Campinas, 2001

MENDES, F. R. **Professores no curso de Medicina: (des) caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente.** 2019. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, 2019ç.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Orgs.). **Pesquisa social teoria, método e criatividade.** 21.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MONTAGNER, M, A. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura Miguel Ângelo Montagner. **Revista Tempus- Actas de Saúde Coletiva- Antropologia e Sociologia da Saúde: novas tendências.** Universidade de Brasília, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do Currículo: Origens, Desenvolvimento e Contribuições. **Em aberto**,v.46, p.73-83, 1990.

MUNDO EDUCAÇÃO.**Neoliberalismo.** Disponível em: <http://www.mundoeducacao.uol.com.br/geografia/neoliberalismo-1.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NORONHA, Francis Mary Guimarães. As proposições para a educação escolar expressas nos planos de desenvolvimento do regime militar. In: NORONHA, Francis Mary Guimarães et al. (Orgs). **Políticas Sociais e Desenvolvimento: América Latina e Brasil.** São Paulo: Xamã, 2007.

NOVA ESCOLA.**Função social.** Disponível em: <http://www.assine.abril.com.br/portal/revista!initRevista.action?codProjeto=960>. Acesso em: 23 jun. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em 12 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009

NÓVOA, António. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

OLIVEIRA, C. **Estado, município e educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo**. 1992. 337 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 28 nov. 2022

\_\_\_\_\_. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, N° 89, 2004.

OLIVEIRA, Jose Eduardo. A intensificação do trabalho docente como resposta à crise estrutural do capital: Reuni, precarização, proletarização e a gênese do intelectual suborgânico. **VII Jornada Internacional Políticas Públicas**, UFMA, 2015.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Os movimentos sociais na educação: o processo de elaboração da LDB – 1988 a 1996. **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal: 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0208.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. Bourdieu, Chartier e os Diálogos entre a Sociologia e a História. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 5, n. 9, p. 299-304, jul. 2013.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho Docente In: Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; PINI, M. E. Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte, Fino Traço, 2011.

ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1990.

PACHECO, A. **As implicações do conceito de representação em Roger Chartier com as noções de habitus e campo em Pierre Bourdieu.** In: - ANPUH-SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, Londrina, 2005. **Anais.** Disponível em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.0051.pdf> Acesso em 20/02/2021

PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E.V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARENTE, Juliano Mota. Políticas Educacionais de São Paulo: Alguns Aspectos da Rede Estadual de Ensino. **Renove, versão online,** Camaçari, v.1, n.1,p. 35-52, 2020. Disponível em [file:///D:/Usuarios/Kelcilene/Downloads/3408-Texto%20do%20artigo-29997-1-10-20210203%20\(4\).pdf](file:///D:/Usuarios/Kelcilene/Downloads/3408-Texto%20do%20artigo-29997-1-10-20210203%20(4).pdf) Acesso em 10/01/2021

PECK, J. THEODORE, N., BRENNER, N. **Mal-estar no pós-neoliberalismo.** Antipode, Dossiê Crise Global, Nova York.Novos estudos CEBRAP, 92, março 2012, v. 41, n., S1, 2009, p. 59-78

PEREIRA, J.M.M. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia.Revista Educação Pesquisa., São Paulo, v. 47, e242157, 2021.

PEREIRA, E. A. J.; CUNHA, M. V. da. Reflexões sobre as profissões. R. Eletr. **Bibliotecon. Ci. Inf.,** Florianópolis, [s.v.], n. 24, p. 44-58, 2007.

PEREIRA, E. A. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas,**v.16,p.337-356, 09/2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília (DF): Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1)

PEREZ GOMES, A.L. La cultura escolar em lasociedadposmoderna. Barcelona;Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. La función social de la escuela.1994, MIMEO

\_\_\_\_\_. La formación delprofesorante la reforma del sistema educativo. in: cuadernos de pedagogia, n.181, p.84-88, 1990

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993.

\_\_\_\_\_. Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.).**Formando Professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências:** desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

PETERS, M. **Paulo Freire e o pós-modernismo.** Rio de Janeiro: DPA, 2000.

PICOLLI, D. F. **Ação da Supervisão de Ensino Paulista:** práticas legal-racional e patrimonialistas. 2019. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO JR., B. P. **Descaminhos da educação pós-68.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, Elma Júlia; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e diversidade cultural.** Maringá (PR): Eduem, 2012.

ROBERTSON, SUSAN L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-493, maio-ago. 2012

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das Profissões.** Oeiras: Celta, 2002.

RODRIGUES, Cesar Augusto. O Programa “Educação: Compromisso De São Paulo” E O “Novo Modelo De Escola De Tempo Integral”: Crítica À Incorporação Dos Valores Da Lógica Empresarial Na Educação Escolar Pública. *Revista Histedbr on line,* Campinas, v.20, [s.n.], p. 01-23, 2020

RODRIGUES, R. S.; COSTA, Aurea de Carvalho. Da Constituição Federal de 1988 ao Plano Nacional de Educação 2014-2024: ardilosas apropriações da valorização do trabalho do professor. **POLÍTICA & TRABALHO** (UFPB. IMPRESSO), v. 50, p. 231 - 248, 2019.

RODRIGUES, A. T. **Brasil – de Fernando a Fernando:** neoliberalismo, corrupção e protesto na política brasileira de 1989 a 1994. Ijuí (RS): UNIJUI, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1978

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente.** 4. Ed. Curitiba (PR): Editora Ibpex, 2010.

ROSA, Diaico dos Santos. **A valorização da profissão docente na rede estadual paulista de educação básica:** um estudo comparativo. 2017. n. folhas.138f.

Dissertação (Mestrado Profissional-Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017

RUSSO, M.; CARVALHO, C. **A política educacional do governo Serra**. Disponível em: [www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/C38.pdf](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/C38.pdf). Acesso em: 22 set. 2019.

SCAFF, E.A.S. **Educação como estratégia política**: orientação dos organismos internacionais. Periódicos eletrônicos Linhas críticas. RESEARCHGATE .Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/325229357\\_Educacao\\_como\\_estrategia\\_politica\\_orientacao\\_dos\\_organismos\\_internacionais](http://www.researchgate.net/publication/325229357_Educacao_como_estrategia_politica_orientacao_dos_organismos_internacionais). Acesso em: 07 jun. 2020.

SACRISTÁN, G., PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre (RS): ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANDRONI, Paulo **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é Mais-Valia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

SANFELICE, J.L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. Nuances: estudos sobre educação, ano XVII, v.17, n.18, p.146-159, jan/dez.2010

SANTANA, Luiz Carlos. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da Economia política**. 1996. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. Ciência, Educação Escolar, Estado e Mercado no Brasil. **Educação**: Teoria e Prática, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 44- 47, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107140>. Acesso em: 10 maio 2020.

SANTOS, Franciele Del Vechio. **Trabalho Docente em Escolas Estaduais Paulistas: o desafio do professor da categoria O**. 2016. n. folhas.153f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016

SANTOS, João Batista Silva. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária**. 2013. n. folhas.133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SÃO PAULO. **Lei nº88**, de oito de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em 03/01/2019

SÃO PAULO. **Lei nº 1.750**, de oito de dezembro de 1920. Reforma a instrução pública do estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>. Acesso em: 08/01/2019

SÃO PAULO. **Lei nº 10.261**, de 28 de outubro de 1968. Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos civis do estado. Disponível em <https://www.al.sp.gov/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-1061-28.10.1968.html>. Acesso em: 11/01/2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 49.213**, de 15 de janeiro de 1968. Regulamenta a contratação de professores para regência de aulas excedentes nos estabelecimentos de ensino secundário e normal dos estabelecimentos oficiais do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-49213-15.01.1968.html>. Acesso em 17/01/2022

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 49532**, de 26 de abril de 1968. Dispõe sobre a admissão de pessoal a título precário e o credenciamento para serviços eventuais ou avulsos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-49532-26.04.1968.html>. Acesso em 05 jun.2020.

SÃO PAULO. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em 13/01/2022

SÃO PAULO. **Lei Nº. 500**, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei\\_500.htm](https://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei_500.htm). Acesso em: 02 ago. 2019.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 114**, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º grau do Estado e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>. Acesso em: 10/01/2019

SÃO PAULO. **Lei complementar 114**, 28 de dezembro de 1974. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/sp/lei-complementar-n-114-1974-sao-paulo-transfere-para-o-corrente-exercicio-o-saldo-de-1717-782-000-de-credito-especial-aberto-pelo-decreto-n-8-057-de-28-de-dezembro-de-1936-destinado-a-ocorrer-as-despesas-com-construcao-e-melhoramentos-dos-quarteis-da-for>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 7.510**, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>. Acesso em: 13/01/2017.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 180**, de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. Disponível

em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html>. Acesso em: 17/01/2019

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº201**, de nove de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-201-09.11.1978.html>. Acesso em: 13/01/2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Constituição do Estado de São Paulo, de cinco de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d630004f305a?OpenDocument>. Acesso em 13/01/2022.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 06/01/2019

SÃO PAULO (ESTADO). Constituição do Estado de São Paulo, de cinco de outubro de 1989. Disponível em <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d630004f305a?OpenDocument>. Acesso em: 17/01/2019

SÃO PAULO. **Lei nº. 7998**, de 11 de janeiro de 1990. Abono Salarial. EDUCAÇÃO. Portal do Governo SEE/SP Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-estado-de-sao-paulo-anuncia-mudancas-que-beneficiam-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº. 41.054**, de 29 de julho de 1996. Autoriza a Secretaria da Educação a adotar providências relativas ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e dá providência correlata. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/10172>. Acesso em 25/09/2021

SÃO PAULO. **DECRETO Nº 40673**, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/10646> . Acesso em 20/01/2019

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 13/01/2019

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº1.010**, de um de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência-SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos-RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo-RPPM. Disponível em

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em: 20/02/2019

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº1.080**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Plano Geral de Cargos, Vencimentos e Salários para os servidores das classes que especifica. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1080-17.12.2008.html>. Acesso em: 18/01/2019

SÃO PAULO. **Resolução SE-90**, de 8 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2008> . Acesso em 15/05/2021

SÃO PAULO. **Resolução SE-98**, de 23 de dezembro de 2008. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/98\\_08.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/98_08.HTM) Acesso em: 15/04/2021

SÃO PAULO. **Decreto nº. 53536**, de 9 de outubro de 2008. PORTAL UNIVESP. **Universidade Virtual do Estado de São Paulo** –. Disponível em: [www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br](http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br). Acesso em: 12 set. 2019

SÃO PAULO. **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. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>. Acesso em 13/02/2021

SÃO PAULO. **Decreto nº55.217**, de 21 de dezembro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55217-21.12.2009.html>. Acesso em 13/02/2021

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº1.093**, 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. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em 22/01/2019

SÃO PAULO. **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 do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1094-16.07.2009.html>. Acesso em 22/01/2019

SÃO PAULO. **Resolução SE nº. 89**, de 29 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em D. O. E. de 30/ 12/ 2011 - Seção I - Pág. 30, 31 e 32. Acesso em 10/01/2019

SÃO PAULO. **Decreto nº. 57.141**, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SÃO PAULO. **Lei complementar nº1.132**, de 10 de fevereiro de 2011. Fica atribuído os direitos e obrigações decorrentes da contratação para função docente ficarão suspensos sempre que ao contratado não forem atribuídas aulas, sendo-lhe facultado, no período de vigência do contrato, aceitar ou não as que forem oferecidas. Disponível em  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-113210.02.2011.html#:~:text=%C2%A7%20%C2%BA%20%2D%20Os%20direitos%20e,n%C3%A3o%20as%20que%20forem%20oferecidas>. Acesso em 20/01/2019

SÃO PAULO. **Lei nº 14.690**, de quatro de janeiro de 2012. Cria no quadro da Secretaria da Educação, os cargos que especifica, e dá providências correlatas. Disponível em  
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14690-04.01.2012.html>. Acesso em: 18/01/2019

SÃO PAULO. **Lei complementar nº 1.163**, de 04 de janeiro de 2012. Fica estabelecido aos contratados em exercício de função docente celebrar novo contrato de trabalho, cuja vigência fica limitada ao período correspondente ao ano letivo de 2012. Disponível em  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-116304.01.2012.html#:~:text=I%20%2D%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20em%20processo%20seletivo,inadiabilidade%20da%20ado%C3%A7%C3%A3o%20da%20medida>. Acesso em 22/01/2019

SÃO PAULO. **Resolução SE nº.75**, de 28 de novembro de 2013. Atribuição de Aulas 2014. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/concursos/resolucao-se-75-de-28-11-2013-atribuicao-de-aulas-2014/>. Acesso em 10/01/2019

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº. 1.215**, de 30 de outubro de 2013. Altera a Lei Complementar n. 1.093, de 2009, que dispõe sobre a contratação, por tempo determinado, de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/norma/171452>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 71**, de 22 de novembro de 2018. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201811220071>. Acesso em: 10/01/2019

SÃO PAULO. **Resolução SE 71**, de 22 de novembro de 2018. Resolve sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2018/resolucao-para-atribuicao-de-aulas-2019/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SÃO PAULO. **DECRETO Nº 64.187**, de 17 de abril de 2019. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em:  
<https://delimeira.educacao.sp.gov.br/decreto-no-64-187-de-17-de-abril-de-2019/#:~:text=Reorganiza%20a%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%A2ncias%20correlatas>. Acesso em 30 de abril de 2019

SÃO PAULO. **Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos**. SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/a-coordenadoria/departamento-de-planejamento-e-normatizacao-de-recursos-humanos-deplan/centro-de-planejamento-estudos-e-analises/> Acesso em: 20/01/2019

SÃO PAULO. **Decreto nº. 64.881**, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html> . Acesso em: 30/03/2020

SÃO PAULO. **Decreto nº. 65.032**, de 26 de junho de 2020. Estende a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Disponível em  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65032-26.06.2020.html> Acesso em: 28/06/2020

SÃO PAULO. **PLC 26**, de 4 de agosto de 2021. Institui Bonificação por Resultados. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000378898>. Acesso em 10/08/2021

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.361**, de 21 de outubro de 2021. Institui Bonificação por Resultados. Disponível em  
<https://www.al.sp.gov.br/norma/?tipo=Lei%20Complementar&numero=1361&ano=2021>. Acesso em 20/11/2021

SÃO PAULO. **Resolução CEE nº 213**, de 2021. Orientação sobre habilitação/qualificação de docentes para ministrar aulas nas disciplinas do currículo da educação básica - ensino fundamental e ensino médio no estado de São Paulo. Disponível em  
<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/11/indicacao-cee-213-2021-habilitacao-e-qualificacao.pdf> Acesso em 07/05/2022

SÃO PAULO. **Resolução SE nº. 55**, de 29 de junho de 2022. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 e providências correlatas. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202206290055>. Acesso em 17/07/2022

SÃO PAULO. **Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos**. SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/a-coordenadoria/departamento-de-planejamento-e-normatizacao-de-recursos-humanos-deplan/centro-de-planejamento-estudos-e-analises/> Acesso em: 20/01/2022

SÃO PAULO. **Decreto nº 66.808**, de 02 de junho de 2022. Disciplina as substituições nos impedimentos legais e temporários dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66808-02.06.2022.html>. Acesso em: 10/06/2022

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 1.374**, de 30 de março de 2022. Institui, o Plano de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria da Educação. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 66.807**, de 02 de junho de 2022. Regulamenta o Adicional de Complexidade de Gestão - ACG a que se refere a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66807-02.06.2022.html>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SÃO PAULO. PORTAL SEDUC. **Kit multimídia**. Disponível em: <http://kitmultimidia.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **INESP**. Disponível em: [www.inesp.gov.br](http://www.inesp.gov.br). Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever**. Disponível em: <http://lerescrever.fde.sp.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2019.

SÃO PAULO. PORTAL APEOESP. **Sindicato APASE**. Disponível em: [www.sindicatoapase.org.br](http://www.sindicatoapase.org.br). Acesso em: 28 set. 2019.

SÃO PAULO. REDE DO SABER. **Portal**. Disponível em: [www.rededosaber.sp.gov.br](http://www.rededosaber.sp.gov.br). Acesso em: 28 set. 2019.

SÃO PAULO. REPORTAGEM APEOESP. "A greve e o silêncio: um professor explica o que a mídia tenta esconder" (escrito por Pedro Ramos de Toledo e publicada na Revista Fórum em 22/03/2015). Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias/a-greve-e-o-silencio-um-professor-explica-o-que-a-midia-tenta-esconder/>. Acesso em: 10 jan./2021.

SÃO PAULO. REVISTA CPP. Centro do professorado paulista. Vol. 36, São Paulo, 2021

SÃO PAULO. REVISTA CPP. Centro do professorado paulista. Vol. 55, São Paulo, 2022

SÃO PAULO. **SEDUC/SP**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/expansao-do-programa-de-ensino-integral-em-2-mil-escolas-tera-mais-de-1-milhao-de-vagas/>. Acesso em: 08 out. 2021.

SÃO PAULO. **SEDUC/SP. Secretaria de estado da educação de São Paulo**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/redeestadual-de-ensino-tera-novo-modelo-de-gestao-ate-2012>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SÃO PAULO SEDUC/SP. **Secretaria de estado da educação de São Paulo**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/redeestadual-de-ensino-tera-novo-modelo-de-gestao-ate-2012>. Acesso em: 16 fev.2020.

\_\_\_\_\_. **Projetos de lei para melhoria do ensino**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-ao-legislativo-projetos-de-lei-para-melhoria-do-ensino>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1979. Coleção polemicas do nosso tempo; v.40.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: \_\_\_\_\_. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 258-259.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul. -set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. O Plano De Desenvolvimento Da Educação: Análise Do Projeto Do Mec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010

SHIROMA; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Nuances: estudos sobre Educação**, UNESP/SP, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010

SILVA, Eduardo, Pinto. Intensificação do trabalho, manipulação da subjetividade e adoecimento: implicações das políticas educacionais e do gerencialismo. **Revista APASE**, São Paulo, Ano XV, [s.v.], n. 17, p. 20-31, abr. 2016.

SILVA, Nathalia De Assis. **As pesquisas sobre trabalho docente no Estado de São Paulo: análise das teses e dissertações (1996 A 2018)**. 2020. n. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2020

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.24-36, jul./dez, 1995.

SILVA, J. S.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v.1, [s.n.], p.1-15, 2009.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, UNESP, *câmpus* de Araraquara, v.[s/n] n.29 p. 152-154, maio-ago. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA JÚNIOR, F. A. Os professores temporários na literatura educacional: levantamento bibliográfico e documental sobre a contratação provisória nas redes públicas de educação básica. 2020. n.72f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e Identidade**. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. de. Responsabilização Participativa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em:<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263>. Acesso em: 11. maio 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre (RS), ano 8, nº. 16, jul/dez, 2006, p.20-45.

SOUZA, Gilberto P. Das luzes da razão à ignorância universal. In: COSTA Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto P. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

STANDING, G. (2014). O precariado e a luta de classes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 103, 924.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.** Campinas, v.34, n.123, p.551-571, abr-jun.2013.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, [s.v]., n. 14, inserir p.61-193, maio-ago.2000

\_\_\_\_\_. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 13, dez., p. 7-98, 1970.

\_\_\_\_\_. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979

\_\_\_\_\_. A formação de professores em nível de segundo grau. In: **Seminário de Ensino de Segundo Grau: Perspectivas**. Anais. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, p. 228-238, 1978.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Edufrj, 2005.(Col. Anísio Teixeira; v.5)

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edufrj, 2007. (Col. Anísio Teixeira; v.4)

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre (RS): Artmed,2003.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. São Paulo: Cortez ED/Ação educativa/ PUC-SP, 1995, p.125-194.

TRISTÃO, E. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula\* / The neoliberal option of Lula's first term Ellen Tristão\*\***SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 104-128,jan./jun. 2011

VENCO, SELMA. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? CSP Cad. Saúde Pública,Reports in Public Health, Rio de Janeiro, v. n.35 p. 01-17, 2019.

VENCO, SELMA; RIGOLON, W. Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Anais Eletrônicos... Goiânia, 2013. Trabalho disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br>

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro.; **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

\_\_\_\_\_. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista do GEMPA**, Porto Alegre, Nº. 4: 9-19.(1996b)

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-143.

VILLELA, H. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 104 – 115.

\_\_\_\_\_. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poço de Caldas, MG. *Anais... Poço de Caldas, MG: ANPED, 2003, v. 26, p. 1 – 16*.

VINHA, T.(2019). **A crise na educação é um projeto**. Disponível em: <https://folhadolitoral.com.br/editorial/a-crise-na-educacao-e-um-projeto> . Acesso em: 11 nov. 2021.

VITÓRIA, L.M.G. **A formação da Identidade docente**. Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – SIPE, Publicado em: Mar/2015. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/view/277/250>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ZUIN, A. Á. S. et al. (Orgs.). **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

## ANEXO A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES

1. Qual é o seu nome, por favor, apresente-se, qual sua idade e há quantos anos exerce o cargo de professor contratado do Estado?
2. Qual disciplina leciona? E qual sua formação? Você é qualificado ou habilitado?
3. O que é ser professor contratado Categoria “O”, na sua opinião?
4. Você se sente um professor? Por quê?
5. Quais são as dificuldades que você encontra na profissão docente? E por quê?
6. Tem algumas vantagens de exercer a função de professor contratado do estado de SP? Se tiver, por favor, justifique.
7. O que levou a ser professor contratado do estado de SP? Conte-me sua trajetória profissional, por favor!
8. Quais as atribuições do cargo professor contratado Categoria “O”? Como se dá isso no dia a dia? Você trabalha em mais de uma escola?
9. Você já desempenhou ou desempenha cargo/função como professor concursado em outra rede de ensino?
10. Você exerceu alguma atividade profissional, antes de ser professor Categoria “O”?
11. Você exerce alguma atividade simultaneamente, além de ser professor?
12. A sua remuneração, em caso positivo, é maior na atividade de professor ou nas outras atividades que exerce?
13. Qual é a identidade do professor contratado no estado de SP, na sua opinião? Você se sente diferente dos demais colegas de trabalho?
14. Você conhece as Leis 1.010/07 e 1.093/09? Comente o que você considera mais importante e menos importante dessas leis?
15. Considerando as condições de trabalho e remuneração e condições do professor Categoria “O”, você indicaria essa atividade para outras pessoas? Justifique a resposta.

## ANEXO – B QUESTIONÁRIO DO TIPO ESCALA DE LIKERT ESCALA DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

As afirmações que se seguem inscrevem-se em percepções que se relacionam com a Identidade profissional dos docentes Categoria “O” do estado de SP.

1	2	3	4	5	Professor: _____ Habilitado ( ) Qualificado ( ) Anos de experiência no magistério: _ Disciplinas que leciona: _____				
Discordo Totalmente (DT)	Discordo	Nem Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Questões				
					1	2	3	4	5
01	Eu me considero e me vejo como um professor/profissional								
02	Eu sou ouvido e respeitado								
03	Eu sou visto como professor								
04	Eu sou professor e vivo do produto do meu trabalho como professor								
05	Eu sou professor categoria “O” enquanto não encontro um emprego melhor								
06	Eu escolhi ser professor por falta de opção								
07	Eu sou motivado para ser professor pelo dinheiro								
08	Estou muito motivado para a docência								
09	Eu me senti satisfeito e parte da equipe escolar na minha U.E.								
10	Eu sou motivado para ser professor para ter uma carreira e melhorar o ensino								
11	Eu sou professor por razão de estar desempregado ou por ter outro tipo de trabalho								
12	Eu considero a profissão professor útil, valorizada								
13	Sou um (a) professor que me preocupo com o bem-estar físico e psicológico dos alunos								
14	Sou um professor (a) e me empenho bastante preparando as aulas com rigor e de uma forma metódica								
15	Enquanto tiver vontade de aprender nada abalará a minha motivação								
16	Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi o gosto por construir conhecimentos aos mais jovens								
17	Estou motivado (a), porque gosto de me relacionar com as crianças e jovens								
18	Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os professores mais velhos								
19	Ensino com muito gosto, porque tenho uma enorme paixão pela área da Educação								
20	Sou um professor(a) entusiasta								
21	Sou um professor responsável e empenhado que me esforço por desenvolver as capacidades dos meus alunos								
22	Eu considero a profissão professor complexa, pesada, desvalorizada								
23	Eu sou professor porque amo a profissão								
24	Eu sou professor por falta de opção								
25	Eu sou reconhecido pelos alunos, colegas de profissão e gestão								
26	Eu me sinto satisfeito em ser professor categoria “O”								
27	Eu crio laços de amizade com os colegas de trabalho								
28	Eu trabalho em equipe								
29	Eu estou satisfeito profissionalmente								

Fonte: da autora (2021)

## ANEXO C – TIPOS DE FALTAS POR CARGO/FUNÇÃO

Cargo/Função	Faltas	Limite	Fund. Legal	Documentação Necessária	CONSEQUENCIAS	
					DESCONTO	FREQUENCIA
Efetivo	ABONADA	06 por ano (01 ao mês)	Arts. 110 §1º e 324 da L. 10.261/68 e LC 294/82	REQUERIMENTO DE FALTAS (DIA SUBSEQUENTE A FALTA)	NENHUM	Efetivo exercício para todos os efeitos legais. Computado para os efeitos de L.P.
Categoria "F"		02 no período contratual (01 ao mês)	Arts. 16, 20 § 1º da Lei 500/74			
Categoria "O"			LC 1.093/2009 e Art. 18, §2º do Dec. 54.682/2009.			
Efetivo	JUSTIFICADA	24 por ano	Arts. 265, 267 R.G.S Lei 10.261/68	REQUERIMENTO DE FALTAS (DIA SUBSEQUENTE A FALTA)	Vencimento do Salário	Falta para todos os efeitos legais. Os dias intercalados sem expediente serão considerados apenas para efeito de desconto
Categoria "F"		12 – Pelo Superior Imediato 12 – Pelo Superior Mediato	Art. 18 – Lei 500/74			
Categoria "O"		03 no período contratual (01 ao mês)	LC 1.093/2009 e Art. 18, §3º do Decreto 54.682/2009.			
Efetivo	Injustificada	30 – Consecutivas 45 – Interpoladas De (01/01 a 31/12)	Arts. 256-V § 1º - 324 L 10.261/68 D.N.G. de 14/01/72 e D.N.G. de 19/02/73.	A Falta de assinatura na folha do ponto em dia letivo ou quando as faltas aulas gerem falta dia, com a falta do requerimento de caracterização de faltas.	Vencimento do Salário	Faltas para todos os Efeitos Legais, inclusive para processo de Abandono de Cargo/Função ou por Frequência Irregular ou extinção contratual.
Categoria "F"		15 – Consecutivas 30 – Interpoladas De (01/01 a 31/12)	Art. 36 – I-H-L Lei 500/74			
Categoria "O"		01 no período contratual	LC 1.093/2009 e Art. 18, §4º do Dec. 54.682/2009.			
Efetivo	Falta Médica	6 ao Ano (1 ao mês)	L.C. 1.041/08 que revogou a L.C. 883/00.	Comunicação Prévia e Requerimento + Atestado Médico no dia subsequente.	nenhum	Efetivo exercício para fins de aposentadoria e disponibilidade. Não acarreta para desconto de aposentadoria, mas, desconta para fins de L.P.
Categoria "F"			Art. 16-X-L 500/74. Art. 3º da L.C 318/83.			
Categoria "O"			Art. 22 Decreto 54.682/2009			

Cargo/Função	Faltas	Limite	Fund. Legal	Documentação Necessária	CONSEQUENCIAS	
					DESCONTO	FREQUENCIA
Efetivo	Falta Médica PARCIAL Até 3h no dia	Sem limite Mensal Apenas para servidores com C.H. de 40 h/s. Para Docentes com C.H. de 35 h/s somando Aulas c/ Alunos e ATPC, ou para docentes com 2 Cargos na S.E.E. cujo a soma seja igual ou superior a 35 h/s.	Art. 1º - II – Da Lei Complementar 1.041/2008.	Comprovante de consulta médica ou passagem no Pronto-Socorro no mesmo dia do ocorrido ou no dia subsequente.	A cada 8h apenas para efeito da Bonificação por Resultados.	Para todos os fins.
Categoria "F"						
Categoria "O"						
Efetivo	Doação de Sangue em órgão oficial ou conveniado	3 vezes ao ano com intervalo mínimo de 45 dias.	Arts. 122 e 324 Lei 10.261/68; Art. 286 §2º da R.G.S.	Atestado fornecido por órgão oficial ou conveniado	Nenhum	Para todos os Fins
Categoria "F"			Art. 16, inciso XII da Lei 500/74			
Categoria "O"			<b>Não prevê</b>			
Efetivo	Gala (casamento)	8 dias a partir do casamento civil	Art. 78 – da Lei 10.261/68	Certidão de casamento	Nenhum	Para todos os fins.
Categoria "F"			Arts. 15, 16 da Lei 500/74			
Categoria "O"			2 dias a partir do casamento civil			
Efetivo	Convocação para Júri	Não tem limite	Art. 78 - V Lei 10.261/68	Declaração fornecida pelo Poder Judiciário, fórum ou órgãos oficiais.	Nenhum	Para todos os fins.
Categoria "F"			Art. 16 - V da Lei 500/74			
Categoria "O"			Art. 13, III da LC 1.093/09			
Efetivo	Licença Paternidade	5 dias	Certidão de Nascimento	Certidão de Nascimento	Nenhum	Para todos os Fins.
Categoria "F"						
Categoria "O"						

Cargo/Função	Faltas	Limite	Fund. Legal	Documentação Necessária	CONSEQUENCIAS	
					DESCONTO	FREQUENCIA
Efetivo	Nojo – Falecimento de Cônjuge, filhos, pais, irmãos e companheiro.	8 dias a partir do falecimento	Art. 78 - III e IV da Lei 10.261/68	Atestado de óbito	Nenhum	Para todos os Fins
Categoria "F"			Art. 16 - III e IV da Lei 500/74, DNG de 4, DOE 05/07/83 e LC. 318/83, art. 1º, II			
Categoria "O"		2 dias a partir do falecimento	Art. 13, II da LC 1.093/09			
Efetivo	Nojo – falecimento de avós, netos, sogros, padrasto e madrastra.	2 dias a partir do falecimento	Art. 78 - III e IV da Lei 10.261/68	Atestado de óbito	Nenhum	Para todos os Fins
Categoria "F"			Art. 16 - III e IV da Lei 500/74, DNG de 4, DOE 05/07/83 e LC. 318/83, art. 1º, II			
Categoria "O"		<b>Não prevê</b>				
Efetivo	Licença Gestante	180 dias	Art. 7º da CF/88	Inspeção Médica DPME ou Certidão de Nascimento	Nenhum	Para todos os fins.
Categoria "F"	Licença Maternidade	120 dias		Certidão de nascimento ou Atestado Médico do Estado Gravídico (Estabilidade Provisória).		
Categoria "O"						
Efetivo	Licença Adoção / Guarda	180 ou 05 dias para criança menor de até 7 anos de idade. (Homem e Mulher)	LC. 367/84 e LC. 1.054/08	Termo de Guarda ou Adoção definitiva, devendo ser requerido no prazo de 15 dias contados do termo.	Nenhum	Para todos os Fins
Categoria "F"		120 dias para criança menor de até 7 anos de idade. (mulher)				
Categoria "O"						

Cargo/Função	Faltas	Limite	Fund. Legal	Documentação Necessária	CONSEQUENCIAS					
					DESCONTO	FREQUENCIA				
Efetivo	Licença Saúde	A partir de 02 dias	Art. 181 - I e 191 a 193 da L. 10261/68. Art. 81 da L. 10261/68 C/ Redação dada p/ LC 318/83	Cópia de atestado médico até 48h após sua emissão. (Passar por perícia médica)	Não há.	Desconta para Aposentadoria Especial, conta na normal.				
Categoria "F"			Art. 25-II da L 500/74							
Categoria "O"	Auxílio Doença	Até 15 dias com o mesmo CID concedido pelo estado	L-Art.476 CLT, Arts. 59 a 63 Lei 8213/91, c/ red. dada p/ Lei 9528/97 e Dec. 3048/99	Após 16º dia pelo mesmo CID (menor que 2 meses) pela Previdência Social desde que não receba qualquer benefício e/ou tenha contribuído pelo menos 12 meses		Verificar na Previdência Social				
Efetivo	Licença Pessoa da Família	A partir de 02 dias	Art. 199 da L. 10.261/68;	A partir de 02 dias, entregar cópia de atestado médico até 48h após sua emissão. (Familiar deverá passar por perícia médica).	Até 30 dias sem desconto; De 1/3 de 01 mês à 03 meses; De 2/3 de 03 meses à 06 meses; Sem vencimentos do 7º ao 20º mês	Desconta para Aposentadoria Especial, conta na normal.				
Categoria "F"			Arts. 191/193-I da L. 10.261/68 cc 25-III/25 L 500/74							
Categoria "O"			<b>Não Prevê</b>							
Efetivo	Licença Acidente de Trabalho	Até 4 anos	Art. 78-VI C/C art. 181-II, 194 a 197 e 324 da Lei 10261/68	Protocolar em até 7 dias do ocorrido no Protocolo da D.E. em 2 vias: Ver elaboração de processo.	Não há.	Todos os Fins				
Categoria "F"			Art. 16-VI e 25-I da Lei 500/74.							
Categoria "O"	Auxílio Acidente de Trabalho	Sem carência	Legis. Federal Arts. 19 a 22 Lei 8213/91 C/ red. dada p/ Lei 9528/97 e dec. 3048/99 Arts. 72 a 75	Previdência Social			Verificar na Previdência Social			
Efetivo Cat. "P"	Licença para Tratar de Interesses Particulares	Até 2 anos	Art. 202 – Lei 10.261/68	A Cada 05 anos de efetivo exercício	Sem vencimentos	-----				
Categoria "F"						<b>Não Prevê</b>				
Categoria "O"						<b>Não Prevê</b>				

Cargo/Função	Faltas	Limite	Fund. Legal	Documentação Necessária	CONSEQUENCIAS	
					DESCONTO	FREQUENCIA
Efetivo	Licença Prêmio	1 parc. 90 d.;	Art. 78-IX C/C Arts. 181-IX, 209 a 214 e 324 da Lei 10261/68.	A Cada 5 anos de efetivo exercício não ultrapassando 30 faltas no período. Ver Legislação	Não há.	Todos os Fins
Categoria "F"		2 parc. 45 d.				
Categoria "O"		1 parc. 45 d. e 1 de 15 d. e 1 de 30 d.	Não Prevê			
Efetivo	Licença Prêmio Pecúnia	1 Bloco de 30 dias de Certidão com os 90 dias inteiros, 4 meses antes do aniversário	LC 1.015/2007 Res. Conj. SGP/SE - 1/2008	Requerimento Fichas 100 do ultimo ano. (Não pode haver just. Ou injust. Nesse ano)	-----	-----
Categoria "O"		Não Prevê				
Efetivo	Licença Compulsória	Até 05 dias	Art.78-VIII, C/C Art. 181-VIII, 206 a 208 e 324 da L. 10261/68. Art 517-C do Dec. 41981/63 (CLF).	Atestado Médico com CID de Suspeita de Doença Infecto Contagiosa. Apresentar Laudo após 05 dias eliminando Suspeita.	Não há.	Todos os Fins
Categoria "F"		Acima de 05 dias (Passar por Perícia Médica)				
Categoria "O"						

Fonte: organização da autora, a partir das Leis de Fundamento Legal por categoria/função e APEOESP (2019).

## ANEXO D – TIPOS DE FALTAS POR CARGO/FUNÇÃO APÓS A LEI COMPLEMENTAR Nº 1.361, DE 21 DE OUTUBRO DE 2021

CARGO/FUNÇÃO	LIMITE	FUNDAMENTO LEGAL	DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA	CONSEQUÊNCIAS	
				DESCONTO	FREQUÊNCIA
<b>ABONADA - FICHA 100: " A " - Códigos BFE: 043 e 286</b>					
EFETIVO					
CATEGORIA "F"			<b>EXTINTA</b>		
CATEGORIA "O"			LEI COMPLEMENTAR Nº 1.361, DE 21 DE OUTUBRO DE 2021 - <b>VIGÊNCIA: 01/11/2021</b>		
<b>JUSTIFICADA - FICHA 100: " J " - Códigos BFE: 215, 287 e 390</b>					
EFETIVO	24 POR ANO (2 por mês)	§1º do Artigo 67 da LC 1374/2022 c/c §2 ao §9, Art. 10 da Res. SEDUC 40/2022	Requerimento de Faltas  (Dia subsequente a falta)	Vencimento do Salário	Falta para todos os efeitos legais. Os dias intercalados sem expediente serão considerados apenas para efeito de desconto
CATEGORIA "F"					
CATEGORIA "O"	03 por ano (01 ao mês)	LC 1.093/2009 e Art. 18, §3º do Decreto 54.682/2009. alt. Decreto n. 62.031/16			
<b>INJUSTIFICADA - FICHA 100: " I " - Códigos BFE: 288, 375 e 391</b>					
EFETIVO	15 – Consecutivas 20 – Interpoladas De (01/01 a 31/12)	Alinea J, do inciso I, do Artigo 24 da LC 1361/2021 c/c Artigo 11 da Res. SEDUC 40/22	A Falta de assinatura na folha do ponto em dia letivo ou quando as faltas aulas gerem falta dia, com a falta do requerimento de caracterização de faltas.	Vencimento do Salário	Faltas para todos os Efeitos Legais, inclusive para processo de Abandono de Cargo/Função ou por Frequência Irregular ou extinção contratual.
CATEGORIA "F"					
CATEGORIA "O"	01 no período contratual	LC 1.093/2009 e Art. 19 Decreto 54.682/2009.			
<b>MÉDICA - FICHA 100: " FM " - Códigos do BFE: 356, 357 e 275</b>					
EFETIVO					
CATEGORIA "F"	6 (p/ ano) (1 ao mês)	QAE - L.C. 1.041/08  QM - LC 1374/22 C/C §1º, Art.13 da RES. SEDUC 40/22	Comunicação Prévia (quando possível); Requerimento no dia subsequente; Anexar: Atestado Médico.	Nenhum	Efetivo exercício para fins de aposentadoria e disponibilidade. Não acarreta para desconto de aposentadoria, mas, desconta para fins de LP.
CATEGORIA "O"					
<b>MÉDICA PARCIAL - FICHA 100: " C " - Código BFE: 278</b>					
EFETIVO	QAE/QSE - Até 3 horas/dia Sem Limite	QAE - LC 1041/08			
CATEGORIA "F"	QM - Até 2 horas/dia	QM - Alinea D, Inciso V, Artigo 80 da LC 1374/2022 § 1º do Artigo 70 da LC 1374/2022 C/C §2º ao §5º, Art. 13 da Res. SEDUC 40/22	Comprovante de Comparecimento	Nenhum	FREQUENTE
CATEGORIA "O"	1 vez ao mês e até 3 vezes ao ano				

CARGO/FUNÇÃO	LIMITE	FUNDAMENTO LEGAL	DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA	CONSEQUÊNCIAS	
				DESCONTO	FREQÜÊNCIA
<b>DOAÇÃO DE SANGUE - FICHA 100: " DS " - Códigos do BFE: 324 e 325</b>					
EFETIVO	Homem: 4 vezes ao ano (intervalo de 60 dias) Mulher: 3 vezes ao ano (intervalo de 90 dias)	Arts. 122 e 324 Lei 10.261/68; Art. 286 §2º da R.G.S.	Atestado fornecido por órgão oficial ou conveniado	Nenhum	FREQUENTE
CATEGORIA "F"		Art. 16, inciso XII da Lei 500/74; Art. 286 §2º da R.G.S.			
CATEGORIA "O"		Art. 286 §2º da R.G.S.			
<b>GALA (CASAMENTO) - FICHA 100: " G " - Códigos do BFE: 037 e 284</b>					
EFETIVO	8 dias a partir do casamento civil	Art. 78 - da Lei 10.261/68	Certidão de casamento	Nenhum	FREQUENTE
CATEGORIA "F"		Arts. 15, 16 da Lei 500/74			
CATEGORIA "O"		Art. 13, I da LC 1.093/09			
<b>SERVIÇO OBRIGATORIO POR LEI - FICHA 100: " SO " - Código BFE: 039</b>					
EFETIVO	Não tem limite	Art. 78 - V Lei 10.261/68	Declaração: a. Órgãos da Secretaria (UP - Unidade Processante) b. Tribunal de Juri c. Tribunal Eleitoral d. Audiência no Fórum e. Autoridades Estaduais, Federais e Municipais quando o assunto tratado seja de interesse coletivo.	Nenhum	FREQUENTE
CATEGORIA "F"		Art. 16 - V da Lei 500/74			
CATEGORIA "O"		Art. 13, III da LC 1.093/09			
<b>LICENÇA PATERNIDADE - FICHA 100: " SPA " - Código BFE: 059</b>					
EFETIVO	5 dias	C.F./88 - Art. 7º, XIX e 39, § 3º; C.E./89 - Art. 124, § 3º	Certidão de Nascimento	Nenhum	FREQUENTE
CATEGORIA "F"		L.C. 1.054/08 e Com. CRHE 2/89			
CATEGORIA "O"		L.C. 1.054/08 e Com. CRHE 2/89			
<b>NOJO (Falecimento de Cônjuge, filhos, pais, irmãos e companheiro) - FICHA 100: " N " - Códigos do BFE: 038 e 285</b>					
EFETIVO	8 dias a partir da data de óbito	Art. 78 - III e IV da Lei 10.261/68	Atestado de óbito	Nenhum	FREQUENTE
CATEGORIA "F"		Art. 16 - III e IV da Lei 500/74, DNG de 4, DOE 05/07/83 e LC. 318/83, art. 1º, II			
CATEGORIA "O"		Art. 13, II da LC 1.093/09			
<b>NOJO (falecimento de avós, netos, sogros, padrasto e madrastra) - FICHA 100: " N " - Códigos BFE: 149 e 225</b>					
EFETIVO	2 dias a partir da data do Óbito	Art. 78 - III e IV da Lei 10.261/68	Atestado de óbito	Nenhum	FREQUENTE
CATEGORIA "F"		Art. 16 - III e IV da Lei 500/74, DNG de 4, DOE 05/07/83 e LC. 318/83, art. 1º, II			
CATEGORIA "O"		NÃO PREVÊ			
<b>GESTANTE/MATERNIDADE - FICHA 100: " LG " - Códigos BFE: 137, 138, 139, 140, 279, 296, 311, 353 e 482</b>					
EFETIVO	180 dias	Art. 7º da CF/88	EFETIVO, CAT. P e F Inspeção Médica DPME (Quando Atestado) ou Certidão de Nascimento (Podendo Retroagir para o 8º mês) CAT. O	Nenhum	FREQUENTE
CATEGORIA "F"		L. 10.261/68 - Art. 198, I, com redação dada pela LC 1054/08, LC 1196/13 e art. 324; L. 500/74 - Art. 25			
CATEGORIA "O"		L. 10.261/68 - Art. 198, II, com redação dada pela LC 1054/08; L. 500/74 - Art. 26 L. 10.261/68 - Art. 198, parágrafo único, com redação dada pela LC 1054/08; L. 500/74 - Art. 26 Comunicado Conjunto UCRH/CAF nº 3/15; § 2º do artigo 181 da Lei 10.261/68 com redação dada pela LC. 1.123/10 e Parecer PA nº 64/15			

CARGO/FUNÇÃO	LIMITE	FUNDAMENTO LEGAL	DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA	CONSEQUÊNCIAS	
				DESCONTO	FREQUÊNCIA
<b>LICENÇA ADOÇÃO / GUARDA - FICHA 100: " LA " Códigos do BFE: 138, 139, 140, 297, 298 e 299</b>					
EFETIVO	180 ou 05 dias para criança menor de até 7 anos de idade. (Homem e Mulher)	LC. 367/84 e LC. 1.054/08	Termo de Guarda ou Adoção definitiva, devendo ser requerido no prazo de 15 dias contados do termo.	Nenhum	
CATEGORIA "F"					
CATEGORIA "O"	120 dias para criança menor de até 7 anos de idade. (mulher)				
<b>LICENÇA SAÚDE / AUXÍLIO DOENÇA - FICHA 100: " LS " - Códigos do BFE: 001, 257, 350, 344, 350, 361, 380 e 485</b>					
EFETIVO	A partir de 02 dias	Art. 181 - I e 191 a 193 da L. 10261/68. Art. 81 da L. 10261/68 C/ Redação dada p/ LC 318/83	Cópia de atestado médico até 48h após sua emissão. (Passar por perícia médica)	Nenhum	Conta para fins de aposentadoria
CATEGORIA "F"		Art. 25-II da L 500/74	CAT. O - Após 16º dia pelo mesmo CID (menor que 2 meses) pela Previdência Social desde que não receba qualquer benefício e/ou tenha contribuído pelo menos 12 meses		Verificar na Previdência Social após o 16º dia
CATEGORIA "O"	Até 15 dias com o mesmo CID concedido pelo estado	L-Art.476 CLT, Arts. 59 a 63 Lei 8213/91, c/ red. dada p/ Lei 9528/97 e Dec. 3048/99			
<b>LICENÇA SAÚDE PESSOA DA FAMÍLIA - FICHA 100: " LF, LF-1 c/ Desc. 1/3, LF-2 c/ Desc. 2/3, LF-4 S/ Remuneração " - Códigos do BFE: 002, 347, 348 e 349</b>					
EFETIVO	A partir de 02 dias	Art. 199 da L. 10.261/68;	A partir de 02 dias, entregar cópia de atestado médico até 48h após sua emissão. (Familiar deverá passar por perícia médica).	Até 30 dias sem desconto; De 1/3 de 01 mês à 03 meses; De 2/3 de 03 meses à 06 meses; Sem vencimentos do 7º ao 20º mês	Desconta para Aposentadoria Especial
CATEGORIA "F"		Arts. 191/193-I da L. 10.261/68 cc 25-III/25 L 500/74			Após 23/09/2003 – Conta para aposentadoria normal
CATEGORIA "O"	NÃO PREVÊ				
<b>LICENÇA ACIDENTE DE TRABALHO/AUXÍLIO ACIDENTE DE TRABALHO - FICHA 100: " LAT " - Códigos do BFE: 007, 103 e 362</b>					
EFETIVO	Até 4 anos	Art. 78-VI C/C art. 181-II, 194 a 197 e 324 da Lei 10261/68	Protocolar em até 7 dias do ocorrido no Protocolo da D.E. em 2 vias: Ver elaboração de processo.	Nenhum	Todos os Fins
CATEGORIA "F"		Art. 16-VI e 25-I da Lei 500/74			
CATEGORIA "O"	Sem carência	Legis. Federal Arts. 19 a 22 Lei 8213/91 C/ red. dada p/ Lei 9528/97 e dec. 3048/99 Arts. 72 a 75	Previdência Social		
<b>LICENÇA PRÊMIO - FICHA 100: " LP " - Códigos do BFE: 009 e 205</b>					
EFETIVO	Parcelas múltiplas de 15 dias	Art. 78-IX C/C Arts. 181-IX, 209 a 214 e 324 da Lei 10261/68. Alt. Alínea H do Inciso I do Artigo 24 da LC 1361/2021	A Cada 5 anos de efetivo exercício não ultrapassando 25 faltas no período. Observar Legislação	Nenhum	Todos os Fins
CATEGORIA "F"		Art. 16-VII e 25-VI da L 500/74. Alt. Alínea H do Inciso I do Artigo 24 da LC 1361/2021			
CATEGORIA "O"		NÃO PREVÊ			
<b>LICENÇA PRÊMIO PECÚNIA - FICHA 100: " ANOTAR NO VERSO " - Códigos do BFE: não há código</b>					
EFETIVO	30 dias	Alínea C do Inciso VII do Artigo 24 da Lei Complementar nº 1361/2021	Apenas 1 Bloco por Certidão - Não sofrer falta justificada ou injustificada 1 ano a contar da data da solicitação. - Requerer 4 meses antes da data de aniversário - Não ter usufruído gozo da certidão no mesmo ano que requerer a pecúnia.	Nenhum	Não se Aplica
CATEGORIA "F"					
CATEGORIA "O"					
<b>LICENÇA COMPULSÓRIA - FICHA 100: " LC " - Código do BFE: 006</b>					
EFETIVO	Até 05 dias Acima de 05 dias (Passar por Perícia Médica)	Art. 78-VIII, C/C Art. 181-VIII, 206 a 208 e 324 da L. 10261/68. Art 517-C do Dec. 41981/63 (CLF). Art. 16-V e 25-V da Lei 500/74.	Atestado Médico com CID de Suspeita de Doença Infecto Contagiosa. Apresentar Laudo após 05 dias eliminando Suspeita.	Nenhum	Todos os Fins
CATEGORIA "F"					
CATEGORIA "O"					
<b>LICENÇA PARA TRATAR DE INTERESSES PARTICULARES - FICHA 100: " LSV " - Código do BFE: 107, 237 e 264</b>					
EFETIVO / CAT. "P"	Até 2 anos	Art. 202 – Lei 10.261/68	A Cada 05 anos de efetivo exercício Poderá usufruir Saldo em até 3 anos a partir do início da Licença	Servidor deverá Recolher a taxa do IAMSPE (Obrigatório); Servidor poderá Contribuir para o RPPS (Opcional)	Aposentadoria caso o servidor opte por recolher a contribuição previdenciária
CATEGORIA "F"	NÃO PREVÊ				
CATEGORIA "O"	NÃO PREVÊ				

Fonte: Quadro de Faltas elaborado pelo professor Wilmar Galdêncio de Oliveira Junior, 02/06/2022, a partir da LEI Complementar nº 1361, de 21 de outubro de 2021, vigência em 01/11/2021

## ANEXO E - QUADROS COM AS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

**Quadro 1** – O que é ser um professor contratado Categoria "O", na sua opinião?

Participantes	Professor Habilitado	Participantes	Professor Qualificado
P1	<i>Ser um professor contratado é angustiante, pois nunca temos a certeza de como será a nossa vida ao longo de um contrato ou término dele, somos mal vistos até mesmo por nossa própria classe, por apenas não sermos concursados e trabalhamos até três vezes mais que um professor efetivo, não temos direito a nada.</i>	P2	<i>É ser um militante sem direitos assegurados.</i>
P3	<i>Trabalhar tanto quanto um professor efetivo ou categoria F em muitas escolas o professor categoria O carrega a escola nas costas, por conta do grande número de faltas dos professores efetivos e categoria F. Porém sem a estabilidade, férias, salário menor, com apenas duas abonadas por ano. E NÃO TEMOS DIREITO A PLANO DE SAÚDE não e adoecemos com frequência.</i>	P4	<i>Falta de respeito com o professor, trabalha igual os demais professores que têm categorias, sem direito algum.</i>
P5	<i>Ser professor em si só, eu amo essa profissão, mas se tratando em ser cat. O, é uma instabilidade que não temos, pois nunca sabemos se estaremos ali fazendo o que gostamos.</i>	P6	<i>um começo.</i>
P7	<i>é ser humilhado a cada atribuição de aula.</i>		
P8	<i>É um descaso total, não temos direito a convênio médico, não temos direito de escolher escolas, teremos que trabalhar em até 5 escolas, e muitas das vezes receber somente a condução do dia.</i>		
P9	<i>Triste ver seus amigos fazendo, às vezes, menos do que vc e tendo muito mais benefícios. Até a gestão te olha com outros olhos!!!</i>		
P10	<i>Muito trabalho, muita cobrança e pouco reconhecimento.</i>		
P11	<i>Trabalhar com insegurança e sem nenhuma garantia.</i>		
P12	<i>E uma categoria que não nos valoriza.</i>		
P13	<i>Sofredor.</i>		
P14	<i>Na impossibilidade de efetivação entendo que o categoria O é o profissional polivalente da Educação do Estado de SP. Profissional pouco</i>		

	<i>valorizado, com baixo salário, sem alguns direitos trabalhistas.</i>		
P15	<i>Não ter estabilidade.</i>		
P16	<i>Viver eternamente na instabilidade.</i>		
P17	<i>É ser um profissional com menos direitos, mas com o mesmo trabalho.</i>		
P18	<i>É ser a classe de professor mais frágil do sistema educacional.</i>		
P19	<i>Um lutador. Viver cada ano em uma escola, incertezas sobre aulas, humilhação na atribuição em janeiro, ter poucos direitos e carregar o estado nas costas.</i>		
P20	<i>Não é ruim, o problema é a falta de incentivo, salário baixo, e muito burocracia na hora de pegar aula, não ter direitos iguais ou pelo menos parecidos com os concursados... se afinal fazemos as mesmas coisas.</i>		

Fonte: produção da autora, guiada pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 2** – Você se sente um professor profissional? Por quê?

Participantes	Professor Habilitado	Participantes	Professor Qualificado
P1	<i>Sim, trabalho tanto quanto um efetivo, passo finais de semana preparando aulas e provas.</i>	P2	<i>Não, depende da escola que estou. Cada escola recebe de uma maneira o professor categoria O, tem escolas que nem falam com o professor, isolando e excluindo por ser contratado.</i>
P3	<i>Não, não tenho meus direitos trabalhistas como as demais categorias de professor.</i>	P4	<i>Sim, faço muito mais que um professor efetivo.</i>
P5	<i>Sim, porque tenho compromisso com o que faço.</i>	P6	<i>Não somos muito desvalorizados.</i>
P7	<i>Sim, porque me profissionalizo cada dia mais.</i>		
P8	<i>Não.</i>		
P9	<i>Eu me sinto. Quem não sente é o órgão que me contratou. Ele me diferencia dos demais, me colocando abaixo em todos os sentidos.</i>		
P10	<i>Não, comecei a dar aulas há pouco tempo, ainda me sinto uma aprendiz.</i>		
P11	<i>Sim, o que me classifica como profissional é minha formação e atuação e não uma pseudoclassificação perversa criada por um sistema.</i>		

P12	<i>Não, ainda me considero que tenho pouca experiência e não tenho tempo e remuneração adequada para me profissionalizar.</i>		
P13	<i>Sim, tenho formação.</i>		
P14	<i>Me sinto. Prezo muito pela qualidade do meu trabalho. Sou organizado e não desisto de melhorar minhas aulas, estar na escuta e busca ativa com estudantes.</i>		
P15	<i>Sim, pois na faixa etária das minhas turmas consigo ver a evolução e mudanças mais claramente.</i>		
P16	<i>Sim, Sou profissional pois tenho duas formações consolidadas, realizo meu trabalho com êxito e excelência.</i>		
P17	<i>Sim, mas não tenho que me sujeitar a muitas situações que desgastam e degradam a rotina, condições que um professor titular nunca se sujeitaria.</i>		
P18	<i>Dedico a maior parte da minha vida estudando aperfeiçoando e me dedicando a essa profissão, sim.</i>		
P19	<i>Sim, claro, há anos trabalhando com isso...</i>		
P20	<i>Sim, sempre dou o meu melhor para ensinar, busco qualificação e aprendizagem para passar para os meus alunos.</i>		

Fonte: produção da autora, guiada pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 3** – Quais são as dificuldades que você encontra na profissão docente?

Participantes	Professor Habilitado	Participantes	Professor Qualificado
P1	<i>Seguir as direções que o estado impõe, muitas das vezes não condizem com a realidade do aluno ou comunidade escolar.</i>	P2	<i>Primeiro direitos não assegurados e desigualdade. Trabalhamos muito e não temos reconhecimento.</i>
P3	<i>As dificuldades são os descasos com os profissionais dessa área, tanto na parte salarial quanto a situação de espaço de trabalho, salas superlotadas, poucos recursos etc.</i>	P4	<i>Sendo categoria O, a dificuldade "burocrática" é estar no fim da fila da atribuição e ter a insegurança todo início de ano de saber se você conseguirá aulas, quantas, onde... Fora isso, no ensino regular, a falta de tempo de estudo e planejamento para as aulas, a carga acaba</i>

			<i>sendo muito ministrando aulas e, às vezes, com pouca qualidade.</i>
P5	<i>Falta de comunicação entre gestão e professor.</i>	P6	<i>As maiores dificuldades que encontro na profissão docente e sendo Categoria O são a falta de estabilidade no emprego e a alternância de escolas a cada ano no decorrer do contrato. Eu digo isso, porque não temos a tranquilidade para exercer a nossa profissão, pois corremos o risco de ser desligados da função. Além disso, não participamos efetivamente do projeto político pedagógico da escola e não damos sequência ao nosso trabalho na mesma instituição de ensino. Além desses fatores citados, considero uma dificuldade na profissão a falta de interesse dos alunos e a desvalorização da nossa classe, pois juntando tudo isso, o professor fica desmotivado e não executa o seu trabalho como deveria.</i>
P7	<i>Primeiro a discriminação de ser categoria O, não temos direito nenhum de evolução acadêmica e não ter direitos das remunerações.</i>		
P8	<i>Desde a atribuição de aula até dentro da escola somos excluídos, por boa parte da equipe pedagógica e da gestão escolar.</i>		
P9	<i>Falta de Comunicação com a coordenação.</i>		
P10	<i>Não tem reconhecimento algum, desvalorização da minha classe e cada ano que passa o Estado quer que o docente se especialize, dê o seu máximo por uma salário vergonhoso.</i>		
P11	<i>Recursos físicos para uma aula mais confortável, não acesso a vacinação, nenhuma reciclagem profissional mesmo com propostas de conteúdo diversificado, falta de reuniões para estudos pedagógicos. Esses recursos de reciclagem profissional, estudos pedagógicos iria trazer mais dinâmica pras aulas e permitir ao professor a continuidade do</i>		

	<i>processo de educação própria. O trabalho intelectual envolvido na docência é totalmente invisível e não remunerado. Recursos educacionais permitem que as aulas mais dinâmicas aconteçam.</i>		
P12	<i>Instabilidade.</i>		
P13	<i>Baixa remuneração, mais cobranças, menos direitos. Parece que não somos nada!</i>		
P14	<i>Desvalorização profissional total.</i>		
P15	<i>Somente a insegurança por ser O.</i>		
P16	<i>A instabilidade salarial e de local de trabalho, até mesmo a instabilidade da oferta de aulas, a falta de vínculo com as turmas assumidas. A locomoção que é precária e o benefício do auxílio transporte altamente burocrático e quase sempre inexistente. O fato de ter que assumir três escolas, no mínimo, totalmente distantes umas das outras e da minha residência, na tentativa de completar carga e ter um salário melhor. A péssima logística de recorrer quando a remuneração está errada. A escassez de informações a respeito da composição salarial. As inúmeras exigências burocráticas sem sentido. O excesso de alunos por turma e as péssimas condições de trabalho no geral.</i>		
P17	<i>Desvalorização salarial e falta de programas de carreira além da falta de valorização de títulos.</i>		
P18	<i>Documentação exagerada. As escolas públicas exigem muitos documentos para comprovar o meu trabalho enquanto a escola particular exige meus desempenhos em uma boa aula e bons resultados. Enquanto o Estado quer papel para justificar e comprovar algo, levando o tempo do professor que poderia preparar uma aula muito melhor, temos que preparar documentos. O baixo salário também não ajuda o professor a comprar</i>		

	<i>livros, fazer cursos e qualificar-se.</i>		
P19	<i>Primeiro, direitos não assegurados e desigualdade. Trabalhamos muito e não temos reconhecimento.</i>		
P20	<i>Falta de valorização e alta carga de trabalho é um desafio muito grande</i>		

Fonte: produção da autora guiado pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 4-** O que levou a ser professor contratado categoria "O" no Estado de SP?

Participantes	Professor Habilitado	Participantes	Professor Qualificado
P1	<i>Trabalhei por um bom tempo em indústrias, e resolvi me inscrever para eventual no estado para ter um complemento, e acabei pegando o gosto por dar aulas e crescendo um amor pela profissão.</i>	P2	<i>Ideologia, acreditar que a educação é transformação.</i>
P3	<i>A falta de concurso público</i>	P4	<i>Primeiro emprego</i>
P5	<i>Sou recém-formado</i>	P6	<i>Estar desempregado</i>
P7	<i>Mudar de profissão</i>		
P8	<i>Comecei como eventual para aumentar minha renda</i>		
P9	<i>Por não ter dinheiro para pagar a minha faculdade, optei pela Licenciatura que são mais rápidas e baratas. Não tenho dinheiro para fazer engenharia</i>		
P10	<i>Ser eventual</i>		
P11	<i>Ser eventual</i>		
P12	<i>Ser eventual</i>		
P13	<i>Comecei como aluno do último ano, precisava trabalhar</i>		
P14	<i>Falta de concurso público</i>		
P15	<i>Estava desempregado</i>		
P16	<i>Mudei de profissão</i>		
P17	<i>Faltaram escolhas</i>		
P18	<i>Amar a profissão</i>		
P19	<i>Estar desempregado</i>		
P20	<i>Mudar de profissão</i>		

Fonte: produção da autora, guiado pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 5-** Quais são as atribuições do cargo professor contratado Categoria "O"?

Participantes	Professor Habilitado	Participante	Professor Qualificado
P1	<i>Tenso. Tem todas as funções que um concursado exerce.</i>	P2	<i>Todas do professor efetivo. No meu dia a dia sou um super-herói, tenho que estar em várias</i>

			<i>escolas no decorrer do dia. Não me sinto pertencente em nenhuma delas e não crio vínculos com os estudantes, quando começo a criar laços me deparo com outra escola nova.</i>
P3	<i>As mesmas que um professor de qualquer categoria, montar planejamento de aulas, enviar no sistema do SED, passar para a coordenação, enviar aos alunos e participar dos ATPCs.</i>	P4	<i>Iguais aos dos efetivos, participar de reuniões pedagógicas semanais de 7 horas por semana, preparar aulas, dar aulas, corrigir trabalhos e avaliações, fechar médias, fazer busca de aulas sem notas e ou que sumiram da escola. A aula e a reunião pedagógica são realizadas no horário de trabalho o restante tudo fora do horário (em casa no horário que deveríamos descansar). Fora as cobranças para cumprir prazos de direção, DE, e secretaria pais...</i>
P5	<i>As atribuições eu vejo mesma coisa que um efetivo faz, eu até brinco que às vezes eu faço mais coisas até que um efetivo. O trabalho é o mesmo, porém cada um na sua respectiva área.</i>	P6	<i>As atribuições do Categoria são as mesmas de Professores efetivos e Categoria F.</i>
P7	<i>Diariamente, preparamos aulas, preenchemos diários, corrigimos provas e trabalhos, participamos de reuniões, tudo que o efetivo faz e fazemos bem melhor</i>		
P8	<i>Trabalho incansável, igual a qualquer professor</i>		
P9	<i>Trabalhamos como o efetivo às vezes com mais comprometimento</i>		
P10	<i>é uma luta o medo de perder as aulas com a remoção, um eterno recomeço a cada 3 ou 4 anos de contrato, nos professores da rede estadual, temos contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos a cada final do ano em janeiro ou fevereiro é a nossa atribuição, e nesse ano de 2021 foi o pior, nada transparente a atribuição de aula, lista de classificação desorganizada muitos professores com pontuação alta que nunca deram aula, passaram na frente daqueles que sempre deram aulas por anos, é um descaso com todos os</i>		

	<i>professores, mas mesmo assim trabalhamos melhor e a mais que os efetivos</i>		
P11	<i>Dedicação exclusiva na PEI, tendo todas as atribuições e responsabilidades do efetivo de cargo</i>		
P12	<i>Uma vez por ano, na Diretoria da minha cidade. Uma bagunça só.</i>		
P13	<i>Substituir</i>		
P14	<i>Nenhuma, pois como categoria O não temos muito a atribuir somente o trabalho e a total desvalorização de nossa categoria</i>		
P15	<i>Horrível, somos sujeitos a várias coisas que nos afastam do didático e pedagógico, como ser babá de porta de banheiro e de portão e até varrer e tirar lixos da sala</i>		
P16	<i>Na PEI são muitas atribuições iguais aos efetivos e sem muitos direitos e salários ruins,</i>		
P17	<i>Apenas lecionar. Não podemos ser coordenadores, nem gestores... A capacidade de alguns colegas para isso me chama a atenção, mas o governo realmente nos coloca nessa posição.</i>		
P18	<i>mãe, pai, irmão, conselheiro, amigo, inimigo, psicólogo, palhaço, ator, atris, cantor, nos reinventamos dia a dia, tudo por amor. Ao meu ver, isso para mim.</i>		
P19	<i>As mesmas de um efetivo. Nesse quesito não há diferença com outras categorias. Preparar as aulas com alunos, lecioná-las, fazer a frequência e registrar as aulas no diário de classe digital, preparar e corrigir atividades e trabalhos e participar do ATPC.</i>		
P20	<i>todas iguais a de um concursado</i>		

Fonte: produção da autora guiado pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 6** - Vantagens de exercer a função de professor contratado categoria “O” do Estado de SP?

Participante	Professor Habilitado	Participante	Professor Qualificado
P1	<i>Não temos vantagens, apenas exercemos a nossa profissão.</i>	P2	<i>Educação, estar atuante na educação.</i>

P3	Não	P4	<i>A única vantagem que encontro é sobre o mudar de escola (todo final de ano letivo), caso você não se sinta bem na escola que esteja atualmente. Sem ter que fazer aquele processo de remoção e indicação de escola e verificar se tem vagas disponíveis. E outra vantagem é que caso eu precise ou queira mudar de cidade dentro do estado de São Paulo eu consigo levar meu cargo junto.</i>
P5	Nenhuma	P6	<i>A única vantagem é estar empregado. Do contrário, não existe nenhuma outra. Não temos direito ao FGTS, rescisão contratual. Além disso, não temos os mesmos direitos de professores efetivos como sexta parte, licença prêmio, e evolução funcional.</i>
P7	Não		
P8	<i>Perdemos tudo não temos mais vantagem nenhuma</i>		
P9	<i>Sim, por estarmos pelo menos trabalhando, já que existe milhares de desempregados, por estar contribuindo para o INSS, na esperança de um dia conseguir aposentar</i>		
P10	<i>Não. Trabalhamos muito mais e ganhamos muito menos. Nem faltar podemos. Duas abonadas por período de contrato. Não conseguimos ficar em uma escola só para desempenhar a continuidade de um bom trabalho.</i>		
P11	<i>Não identifico vantagens</i>		
P12	<i>Não. Apesar do tempo em que atuo como O, apenas atuo por amar imensamente a minha profissão e meus alunos. Tenho um currículo cheio de licenças e faltas por conta de uma depressão e pânico que tive na escola pública. Hoje, sinto-me curada, entretanto, devido aos remédios tomados, sinto que resultou numa grande falha em minha memória o período que passei tomando tantos remédios.</i>		
P13	<i>Não tem vantagens, só é uma maneira para exercer a profissão.</i>		

P14	<i>Nenhuma, porque ora você está empregado e ora está desempregado. Não sei</i>		
P15	<i>Para mim a maior vantagem é a liberdade em sala e o fato de ser categoria O é a oportunidade de emprego para muitos. Assim que me formei tentei procurar emprego em particulares e nas ETECs. Só fui conseguir no estado.</i>		
P16	<i>Sim, acredito que a vantagem é você ter professores de diferentes áreas para troca de experiência, e falando do contrato em si considero que para quem não é concursado é a melhor alternativa que te garante uma estabilidade tem direito previstos na CLT.</i>		
P17	<i>Não tem nenhuma</i>		
P18	<i>Não</i>		
P19	<i>Não vejo</i>		
P20	<i>A única vantagem é trabalhar como o concursado... se é que podemos chamar de vantagem</i>		

Fonte: produção da autora guiado pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 7-** Você se identifica como professor? E você se sente diferente aos demais colegas de trabalho?

Participante	Professor Habilitado	Participante	Professor Qualificado
P1	<i>Sim, sou uma ótima profissional, sou comprometida com minha função e responsabilidades, hoje depois de alguns anos, já não ligo para a fala dos outros professores concursados, pois tenho a mesma e até mais capacidade do que muitos que estão dentro de uma escola.</i>	P2	<i>Sim, sei que sou professora, porém observo que não tenho voz diante das decisões do corpo docente e gestão da escola.</i>
P3	<i>Não</i>	P4	<i>Sim, vejo muitas coisas com outros olhos, talvez seja a oportunidade de ter trabalhado com uma instituição de meninos de rua, me faz ver a função professor com outros olhos, e assim agir diferente dos colegas.</i>
P5	<i>Me sinto diferente pela pouca experiência na área e pela metodologia de ensino</i>	P6	<i>Muitas das vezes sim, e uma categoria que poucos reconhecem o nosso valor como profissional</i>
P7	<i>Não me identifico, e me sinto diferente na minha profissão; vivo</i>		

	<i>constantemente buscando ser melhor cada dia.</i>		
P8	<i>Não</i>		
P9	<i>Não</i>		
P10	<i>Sinto muito diferente devido a remuneração... mas em capacidade jamais</i>		
P11	<i>Não, pois trabalho bem melhor do que um efetivo</i>		
P12	<i>Não. Somos todos iguais</i>		
P13	<i>Não.</i>		
P14	<i>Eu não me sinto. A rede que nos difere. Uma prova de concurso não muda um professor competente. Temos professores concursados que são ótimos, assim como nessa categoria. Não deveriam existir distinção.</i>		
P15	<i>NÃO</i>		
P16	<i>Não, estamos todos angustiados, estressados, ansiosos,</i>		
P17	<i>Me sinto profissional, mas percebo que alguns efetivos olham com desprezo devido à categoria, mas como sei que meu trabalho é visivelmente melhor, ignoro totalmente e sempre me destaco por onde passo, sou muito mais profissional que muitos efetivos</i>		
P18	<i>Não. Somos categoria O, mas temos competência como o concursado</i>		
P19	<i>Não me sinto como os demais, apesar de entender que estou capacitada para o faço, devido à discrepância nos direitos e à instabilidade geral a que somos submetidos.</i>		
P20	<i>não, quem diferencia é o governo</i>		

Fonte: produção da autora, encaminhada pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 8-** Você conhece a Legislação que rege o trabalho do professor contratado categoria “O”?

Participante	Professor Habilitado	Participante	Professor Qualificado
P1	<i>Conheço a maioria, porém muitas são difíceis de serem entendidas.</i>	P2	<i>Sim, e sei que não tenho direito a nada. Perdi minha avó em maio deste ano e levei o atestado de óbito e o laudo médico, mesmo assim fiquei com falta, pois a Diretora me disse você não tem direito.</i>

P3	<i>Não</i>	P4	<i>Muito superficialmente.</i>
P5	<i>Em partes, sei que praticamente não tenho direitos, só deveres</i>	P6	<i>Não tenho conhecimento por completo, sei pouco sobre a legislação do professor contratado.</i>
P7	<i>Muito pouco</i>		
P8	<i>Não</i>		
P9	<i>Bem pouco.</i>		
P10	<i>Algumas partes, mas não toda</i>		
P11	<i>Desconheço</i>		
P12	<i>Um pouco</i>		
P13	<i>Não</i>		
P14	<i>Não toda</i>		
P15	<i>Desconheço</i>		
P16	<i>Mais ou menos</i>		
P17	<i>Bem pouco</i>		
P18	<i>Mais ou menos</i>		
P19	<i>Sim, somos contratados, temporários</i>		
P20	<i>Sim, ando junto com ela para mostrar que sei até onde eu posso, e ninguém me passa para trás, hoje se você não souber da lei você pode ser enganada a todo momento</i>		

Fonte: produção da autora, guiada pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 9-**Considerando as condições de trabalho e remuneração do professor categoria “O”, você indicaria essa atividade para outras pessoas?

Participante	Professor Habilitado	Participante	Professor Qualificado
P1	<i>Não, pois a angústia e o sofrimento são difíceis demais. Propagandas do Estado que não são correspondentes à realidade da escola pública estadual;</i>	P2	<i>Mediante a precariedade, não.</i>
P3	<i>Indicaria, pois apesar de ser um trabalho que exige bastante dedicação, e o salário não ser exatamente justo por conta disso, ainda assim em termos de montante total, meu salário acaba sendo superior ao de diversos conhecidos. É utopia pensar que todos profissionais das diversas áreas são bem recompensados por isso, portanto, para muitos, um salário de 36 horas semanais é maior que de muitas famílias do Brasil.</i>	P4	<i>Não, pois estamos perdendo a saúde, sanidade e vida por levar muito trabalho para casa.</i>

P5	<i>Não indicaria, pois a profissão de professor nos últimos anos se tornou uma tarefa</i>	P6	<i>Não, por ser estressante e sem perspectivas. Além disso, por não ter os mesmos direitos do que os outros colegas fica inviável ficar nessa situação.</i>
P7	<i>Com muita tristeza, mas eu não indico de jeito nenhum</i>		
P8	<i>Sim, porque hoje está difícil para sobreviver e como está em falta de professor, está mais fácil arrumar um emprego</i>		
P9	<i>Não. Falar a verdade, não aconselho ninguém a ingressar na carreira docente.</i>		
P10	<i>Se desejam de fato exercer a profissão indico ,mas sempre alerta a respeito das condições precárias que vivemos.</i>		
P11	<i>Indicaria apenas se pessoa tivesse um grande desejo de tornar professor.</i>		
P12	<i>Sim, pois entendo que tem pessoas que precisam trabalhar e essa é uma saída, independente de tudo.</i>		
P13	<i>Não. Porque não tem nenhum tipo de explicação pra nós.</i>		
P14	<i>Não .Pois não somos nada pela própria gestão. Somos vistos como trabalhador e não professor. Cobrimos faltas dos efetivos!!</i>		
P15	<i>Sim, mas incentivaria a prestar concurso e ir para outros lugares porque continuar como "O" não é vantagem...</i>		
P16	<i>Não, melhor estudar para ser efetivo.</i>		
P17	<i>Não indicaria.... acredito que devemos buscar melhorias sempre.</i>		
P18	<i>Não, são condições financeiras precárias comparado às horas de dedicação que eu considero necessárias.</i>		
P19	<i>Com certeza, poder contribuir para a vida profissional de outra pessoa é magnífico. Seja na vida do aluno e ver isso estampado em seu olhar não tem preço. Já na vida de algum amigo, quando ele perceber que fez a diferença na vida de alguém bom, seus ensinamentos, ficará deslumbrado tbm .</i>		

P20	<i>quem gosta do que faz, indica, mas como trabalho, tem que saber a luta que é...</i>		
-----	--	--	--

Fonte: produção da autora, elaborado pelas respostas dos participantes da pesquisa (2021).

**Quadro 10** – Frequência das percepções de Identidade profissional de professores

Questões		Frequência	Indicador
01	Eu me considero e me vejo como um professor	12 / 60%	CT
02	Eu sou ouvido e respeitado	10 / 50%	C
03	Eu sou visto como professor	9 / 45%	D
04	Eu sou professor e vivo do produto do meu trabalho como professor	8 / 40%	C
05	Eu sou professor Categoria “O” enquanto não encontro um emprego melhor	5 / 25%	C
06	Eu escolhi ser professor por falta de opção	11 / 55%	DT
07	Eu sou motivado para ser professor pelo dinheiro	8 / 40%	DT
08	Estou muito motivado para a docência	8 / 40%	C
09	Eu me senti satisfeito e parte da equipe escolar na minha U.E.	7 / 35%	C
10	Eu sou motivado para ser professor para ter uma carreira e melhorar o ensino	10 / 50%	CT
11	Eu sou professor por razão de estar desempregado ou por ter outro tipo de trabalho	7 / 35%	DT
12	Eu considero a profissão professor útil, valorizada	9 / 45%	D
13	Sou um (a) professor que me preocupo com o bem-estar físico e psicológico dos alunos	10 / 50%	CT
14	Sou um professor (a) e me empenho bastante preparando as aulas com rigor e de uma forma metódica	9 / 45%	C
15	Enquanto tiver vontade de aprender nada abalará a minha motivação	10 / 50%	CT
16	Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi o gosto por construir conhecimentos com os mais jovens	11 / 55%	C
17	Estou motivado (a), porque gosto de me relacionar com as crianças e jovens	12 / 60%	C
18	Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os professores mais velhos	10 / 50%	C
19	Ensino com muito gosto, porque tenho uma enorme paixão pela área da Educação	11 / 55%	C
20	Sou um professor(a) entusiasta	12 / 60%	NC/ND
21	Sou um professor responsável e empenhado que me esforço por desenvolver as capacidades dos meus alunos	9 / 45%	CT
22	Eu considero a profissão professor complexa, pesada, desvalorizada	8 / 40%	CT
23	Eu sou professor porque amo a profissão	12 / 60%	D
24	Eu sou reconhecido pelos alunos, colegas de profissão e gestão	07 / 35%	D
25	Eu participo de formação continuada e acredito na aprendizagem contínua	11 / 55%	CT
26	Eu me sinto satisfeito em ser professor Categoria “O”	6 / 30%	DT

**INDICADORES**

Concordo (C)  
 Concordo Totalmente (CT)  
 Discordo (D)  
 Nem concordo/  
 Nem Discordo (NC/ND)  
 Discordo Totalmente (DT)

27	Eu crio laços de amizades com os colegas de trabalho	8 / 40%	NC/ND
28	Eu trabalho em equipe	10 / 50%	C
29	Eu estou satisfeito profissionalmente	7 / 35%	NC/ND

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Tipo Escala de Likert (2021)

**ANEXO F- RECURSO PARA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO DA D.E.  
REGIÃO DE LIMEIRA-SP – DATA: 23/12/2022**

## RECURSO

**Ilmo<sup>(a)</sup>. Sr<sup>(a)</sup>. Dirigente Regional de Ensino da D.E. Região de Limeira-SP.**

Eu, [REDACTED] residente à [REDACTED] cargo/função professora PEBI\_PEB-II, venho, à presença de V.Sa., com fundamento no artigo 5º, incisos XXXIII e XXXIV da Constituição Federal, artigo 114 da Constituição Estadual, nos artigos 23 e 24 da Lei 10.177/98, combinado com o disposto no artigo 34 da Resolução Seduc 85, de 07 de novembro de 2022, recorrer da seguinte situação:

Venho por meio desta solicitar transparência no processo de atribuição de aulas 2023 e julgamento coerente verificando o histórico do professor e tempo de serviço no Estado, conferindo a pontuação real.

Devido ao fato que está prejudicando todos “Nós” professores categoria “O” quando aderimos a Nova carreira do magistério involuntariamente, porém quem atribuiu apenas 20 aulas ou 25 aulas que consta na Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, ficou no final da lista de atribuição de aulas do anos de 2023, sendo que, professores com mais de 10 anos na carreira do magistério do Estado de São Paulo e com pontuação alta ficou por último na lista de atribuição, conseqüentemente vendo professores recém-formados com pontuação zerada atribuírem aulas, pois optaram por 32 aulas.

A Lei complementar nº 1.374 que corresponde a Nova Carreira do Magistério não ampara professores que trabalham em outras instituições de ensino seja Prefeitura, seja particular, Universidades, Etc’s, entre outras.

Solicito correção na lista geral e verificação individual caso a caso de cada professor com transparência, profissionalismo seguido de compromisso ético, para assim não prejudicar nenhum professor categoria “O” desta D.E. cuja são os maiores números representados nesta Diretoria Limeira –SP.

Aguardo resposta dentro do prazo determinado no artigo 34 da Resolução Seduc 85, de 07 de novembro de 2022, com o fundamento legal e a justificativa.

.Pede deferimento.

Rio Claro, 23, de dezembro de 2022.

**ANEXO F- RESPOSTA AO RECURSO PARA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO  
DA D.E. REGIÃO DE LIMEIRA-SP – DATA: 26/12/2022**

DE LIMEIRA <DELIM@educacao.sp.gov.br>

Prezada Prof.<sup>a</sup>

Boa Tarde,

A Comissão Regional de Atribuição de Classes e Aulas designada pela Sr. <sup>a</sup> Dirigente Regional de Ensino – Região de Limeira, conforme disposto no artigo 1º da Resolução SEDUC 85 de 07/11/2022, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, em resposta ao recurso apresentado, esclarece o que segue:

1. Conforme estabelece o § 1º do artigo 8º da resolução supramencionada **na classificação do processo de atribuição de classes e aulas será priorizada a carga horária de opção docente** (grifo nosso), na seguinte ordem de prioridade:

I – integral ou ampliada (32 aulas = 40 horas semanais)

II – completa (20 aulas = 25 horas semanais)

Em tempo, essa comissão ressalta que os docentes contratados fizeram opção pela carga horária para o ano de 2023, na Secretaria Escolar Digital (SED), até o dia 29/11/2022. Para os candidatos à contratação do Processo Seletivo Simplificado – Banco de Talentos 2023, a opção pela carga horária para o ano de 2023 ocorreu entre 08 e 14/12/2022, conforme disposto na Portaria CGRH n.º 22 de 22/11/22 e alterações. Assim, a classificação disponibilizada na SED reflete as opções registradas pelos docentes, à época.

2. No tocante a atualização da contagem de tempo, a classificação disponibilizada na SED reflete os dados inseridos no sistema até 29/11/2022, conforme disposto no § 2º do artigo 8º da Resolução SEDUC 85 de 07/11/2022. Para mais, essa comissão segue as orientações emanadas da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Diante do exposto, essa comissão **indefer** o recurso.

Atenciosamente,

Comissão Atribuição de Classes e Aulas

Diretoria de Ensino Região de Limeira

Face ao parecer da Comissão Atribuição de Classes e Aulas que acolho, encaminhe-se resposta a interessada.

Magda de Moraes

Dirigente Regional de Ensino

Diretoria de Ensino Região de Limeira

## ANEXO G- TABELA AULAS APF APD E SALÁRIO A PARTIR DA LC Nº 1374/2022

AULAS DE 45 MINUTOS			TOTAL SEMANAL		TOTAL MENSAL		SALÁRIO BRUTO – CAT "O"
REGÊNCIA	APF	APD	AULAS	HORAS	AULAS	HORAS	Sem ALE e/ou GTCN
1	1	0	2	2	10	10	R\$ 250,00
2	1	1	4	3	20	15	R\$ 375,00
3	1	1	5	4	25	20	R\$ 500,00
4	1	1	6	5	30	25	R\$ 625,00
5	2	2	9	7	45	35	R\$ 875,00
6	2	2	10	8	50	40	R\$ 1.000,00
7	2	3	12	9	60	45	R\$ 1.125,00
8	2	3	13	10	65	50	R\$ 1.250,00
9	3	4	16	12	80	60	R\$ 1.500,00
10	3	4	17	13	85	65	R\$ 1.625,00
11	3	4	18	14	90	70	R\$ 1.750,00
12	3	5	20	15	100	75	R\$ 1.875,00
13	3	6	22	17	110	85	R\$ 2.125,00
14	3	7	24	18	120	90	R\$ 2.250,00
15	3	7	25	19	125	95	R\$ 2.375,00
16	3	7	26	20	130	100	R\$ 2.500,00
17	3	9	29	22	145	110	R\$ 2.750,00
18	3	9	30	23	150	115	R\$ 2.875,00
19	4	9	32	24	160	120	R\$ 3.000,00
20	5	8	33	25	165	125	R\$ 3.125,00
21	5	10	36	27	180	135	R\$ 3.375,00
22	5	10	37	28	185	140	R\$ 3.500,00
23	5	10	38	29	190	145	R\$ 3.625,00
24	5	11	40	30	200	150	R\$ 3.750,00
25	5	12	42	32	210	160	R\$ 4.000,00
26	5	12	43	33	215	165	R\$ 4.125,00
27	6	12	45	34	225	170	R\$ 4.250,00
28	6	12	46	35	230	175	R\$ 4.375,00
29	7	13	49	37	245	185	R\$ 4.625,00
30	7	13	50	38	250	190	R\$ 4.750,00
31	7	14	52	39	260	195	R\$ 4.875,00
32	7	14	53	40	265	200	R\$ 5.000,00
33	7	14	54	41	270	205	R\$ 5.125,00
34	7	15	56	42	280	210	R\$ 5.250,00
35	7	15	57	43	285	215	R\$ 5.375,00
36	7	15	58	44	290	220	R\$ 5.500,00

**APF** – ATIVIDADE PEDAGÓGICA FORMATIVA (antigo ATPC)

**APD** – ATIVIDADE PEDAGÓGICA DIVERSIFICADA (antigo ATPL)

Fonte: organização da autora a partir da LC 1374/2022 e APEOESP (2022)

## ANEXO H- UNIDADES ESCOLARES DERLIM – LIMEIRA -SP

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
919317	ARTUR NOGUEIRA	ARMANDO FALCONE PROFESSOR	Rua Antonio C. Druzian, S/N - Jd. Sacilotto I.	(19)3877-4496
478209	ARTUR NOGUEIRA	JOAO BAPTISTA GAZZOLA	Rua Antonio Sai, Nº 1550 - Jd. Carolina	(19)3877-3321
20230	ARTUR NOGUEIRA	JOSE AMARO RODRIGUES	Rua Duque de Caxias, Nº1224 - Centro.	(19)3877-5035
924854	ARTUR NOGUEIRA	JOSE APPARECIDO MUNHOZ PROFESSOR	Rua Dep. Ulisses Guimarães, Nº400 - Jd. Conservani.	(19)3827-2553
903991	ARTUR NOGUEIRA	MAGDALENA SANSEVERINO GROSSO PROFESSORA	Rua Johannes T. de Wit, Nº200 - Jd. Planalto.	(19)3877-1566
924866	ARTUR NOGUEIRA	SEVERINO TAGLIARI	Rua Ricardo Tagliari, Nº380 - Pq. Trabalhadores.	(19)3827-3025

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
21775	CORDEIROPOLIS	JAMIL ABRAHAO SAAD	Rua Carlos Gomes, Nº839 - Centro.	(19)3546-2633
21763	CORDEIROPOLIS	JOSE LEVY CORONEL	Rua Visc. Rio Branco, Nº437 - Centro.	(19)3546-1548
922547	CORDEIROPOLIS	ODECIO LUCKE PROFESSOR	Rua Ana Ap. R.Alves, Nº600 - Jd. Progresso.	(19)3546-2982

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
917761	COSMOPOLIS	ALBERTO FIERZ	Rua Ponciano Tonussi, Nº87 - Parque Ester.	(19)3872-1667
47272	COSMOPOLIS	CELIO RODRIGUES ALVES	Rua Sorocabanos, S/N - Jd. Andorinhas.	(19)3872-1655
909385	COSMOPOLIS	IVETE SALA DE QUEIROZ PROFESSORA	Rua Stº.Rizzo, Nº1660 - Laranjeiras.	(19)3872-2221
45834	COSMOPOLIS	LIDIA ONELIA KALIL AUN CREPALDI PROFESSORA	Rua Adhemar de Barros, Nº418 - Jd. Stª Rosa.	(19)3812-5539
19975	COSMOPOLIS	PAULO DE ALMEIDA NOGUEIRA DOUTOR	Rua Pres.Getulio Vargas, Nº137 - Sericultura.	(19)3872-1603

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
19938	ENGENHEIRO COELHO	ANTONIO ALVES CAVALHEIRO	Rua AntonioAlves Cavalheiro, Nº585 - Centro.	(19)3857-9169

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
21672	IPEUNA	MARCELO DE MESQUITA PROFESSOR	Rua 04, Nº219 - Centro.	(19)3576-1242

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
20000	IRACEMAPOLIS	CESARINO BORBA	Rua José Ometto, Nº440 - Centro.	(19)3456-1172
47284	IRACEMAPOLIS	JOAO OMETTO	Rua Zaira Paggiaro Ometto, Nº255 - Jd. João Ometo.	(19)3456-1686
191346	IRACEMAPOLIS	JOAQUINA DE CASTRO AZEVEDO	Rua Benedito Granço, Nº25 - Jd. Lazaro Honorio de Oliveira.	(19)3456-3323

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
20102	LIMEIRA	ANTONIO DE QUEIROZ PROFESSOR	Rua Samuel Cheque, Nº440 - Jd. Montezuma.	(19)3441-5044
20096	LIMEIRA	ANTONIO PERCHES LORDELLO PROFESSOR	Rua Pascoal de Luca, Nº332 - Jd. Nova Itália.	(19)3441-4916
48461	LIMEIRA	ARLINDO SILVESTRE PROFESSOR	Rua Alderico Wiss Barbosa, Nº080 - Pq. Nossa Sra. das Dores.	(19)3441-3897
47296	LIMEIRA	ARY LEITE PEREIRA PROFESSOR	Rua Joaquim Aguiar Barros, Nº340 - Vila Rosana.	(19)3451-9299
49529	LIMEIRA	ATALIBA PIRES DO AMARAL PROFESSOR	Av. Fausto Esteves dos Santos, Nº548 - Pq. Victor Dândrea.	(19)3441-4071
20011	LIMEIRA	BRASIL	Rua Largo José Bonifácio, Nº150 - Centro.	(19)3441-8547
909524	LIMEIRA	CAROLINA ARRUDA VASCONCELLOS PROFESSORA	Av. Arlinda Abreu Ribeiro, Nº 1300 - Parque Hipólito.	(19)3451-8500
20229	LIMEIRA	CASTELLO BRANCO	Rua Piaui, Nº 472 - Vila São Cristovam.	(19)3441-1464
914927	LIMEIRA	DORIVALDO DAMM PROFESSOR	Centro Rural do Pinhal, S/N - Bairro Pinhal.	(19)3449-1198
20151	LIMEIRA	ELY DE ALMEIDA CAMPOS PROFESSOR	Rua Santa Cruz, Nº996 - Centro.	(19)3441-4967
20163	LIMEIRA	GABRIEL POZZI PROFESSOR	Rua Melvin Jones, Nº330 - Vila Pizza.	(19)3441-5017
904016	LIMEIRA	GUSTAVO PECCININI	Rua José Joaquim do Pateo, S/N - Jd. Do Lago	(19)3451-0003
49517	LIMEIRA	IDILIO JOSE SOARES DOM	Rua Carlos Ruffo, Nº234 - Vista Alegre.	(19)3441-3598
581124	LIMEIRA	JARDIM PAINEIRAS	Rua João Bosco Félix Serafim, 170 - O	(19)3449-5644
47302	LIMEIRA	JOSE FERRAZ SAMPAIO PENTEADO PROFESSOR	Rua Nelson F. da Silva, 0 - Jd. N. Horizonte	(19)3451-0221
36109	LIMEIRA	JOSE MARCILIANO DA COSTA JUNIOR PROFESSOR	Rua Vereador Samuel Berto, Nº1280 - Jd. Nova Suíça.	(19)3441-6648
20114	LIMEIRA	LAZARO DUARTE DO PATEO PROFESSOR	Rua Sebastiao de Toledo, Nº788 - Jd. Brasil.	(19)3451-4377
917837	LIMEIRA	LEONTINA SILVA BUSCH PROFESSORA	Rua Guido José Bellon, S/N - Pq. Abilio Pedro.	(19)3451-0373
20126	LIMEIRA	LEOVEGILDO CHAGAS SANTOS PROFESSOR	Rua Largo Santa Cruz, Nº79 - Boa Vista.	(19)3441-7919
901258	LIMEIRA	LUIGINO BURIGOTTO	Rua Ambrosino Henrique, Nº75 - Vila Labaki.	(19)3451-0680
904028	LIMEIRA	MANUEL ALVES CONEGO	Praça 1º de Maio, Nº26 - Morro Azul	(19)3451-0001
920113	LIMEIRA	MARGARIDA PAROLI SOARES PROFESSORA	Rua Tulio T.de Lemos, S/N - Jd. Ibirapuera	(19)3451-0004
904004	LIMEIRA	MARIA APARECIDA SOARES DE LUCCA PROFESSORA	Rua Leontina Ibanez Rueda, Nº240 - Jd. Glória.	(19)3451-1192
45822	LIMEIRA	MARIA DE SANTO INOCENCIO LIMA IRMA	Rua Antonio J. Loureiro, Nº303 - Jd. Ouro Verde.	(19)3451-0005
914915	LIMEIRA	MARIA GERTRUDES CARDOSO REBELLO IRMA	Av. Frei João das Mercês, S/N - Pq. Nossa Sra. das Dores.	(19)3451-0789
47314	LIMEIRA	OCTAVIO PIMENTA REIS	Rua Prof.Facunda L Adriem, Nº435 - Jd Senador Vergueiro.	(19)3441-3947
901261	LIMEIRA	PAULO CHAVES PROFESSOR	Av. Luiz Vaz de Camoes, S/N - Jd.Caieira.	(19)3441-4941
20148	LIMEIRA	RUTH RAMOS CAPPI PROFESSORA	Rua Ver.Samuel Berto, Nº1915 - Jd. São Pedro.	(19)3441-5441
925780	LIMEIRA	TARCISIO ARIIVALDO AMARAL DOM	Av. Dr Antonio de Luna, S/N - Jd. Aeroporto.	(19)3444-4474
45810	LIMEIRA	WILLIAM SILVA PROFESSOR	Rua Dario Roland, Nº234 - Pq. Novo Mundo.	(19)3441-5147

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
21787	RIO CLARO	BARAO DE PIRACICABA	Rua 8, Nº2699 - Santana.	(19)3524-4866
21556	RIO CLARO	CAROLINA AUGUSTA SERAPHIM PROFESSORA	Rua 5 B, 1 - 0	(19)3523-4308
49967	RIO CLARO	DELICIO BACCARO PROFESSOR	Rua 1, Nº303 - Jd. Inocopp.	(19)3534-2535
909567	RIO CLARO	HELOISA LEMENHE MARASCA PROFESSORA	Rua 14A, Nº181 - Bela Vista.	(19)3523-3235
435485	RIO CLARO	JANUARIO SYLVIO PEZZOTTI PROFESSOR	Rua 8, 450 c/ Av. Perimetra - Jd Novo I.	(19)3523-6829
921944	RIO CLARO	JOAO BAPTISTA NEGRAO FILHO PROFESSOR	Rua 6, Nº 11 - J.Guanabara II.	(19)3523-3180
21702	RIO CLARO	JOAO BATISTA LEME PROFESSOR	Av. Brasil, Nº182 - Vila Alemã.	(19)3523-3014
21611	RIO CLARO	JOAQUIM RIBEIRO	Rua 6, Nº437 - Centro.	(19)3524-2097
21573	RIO CLARO	JOAQUIM SALLES CORONEL	Rua 7, Nº793 - Centro.	(19)3524-3301
45895	RIO CLARO	JOSE CARDOSO PROFESSOR	Rua 9, Nº2383 - Arco Íris.	(19)3527-1605
21623	RIO CLARO	JOSE FERNANDES PROFESSOR	Av. 3, Nº735 - Dist. Ajapí.	(19)3539-1202
21696	RIO CLARO	MARCIANO DE TOLEDO PIZA PROFESSOR	Av. Navarro de Andrade, Nº169 - Cidade Nova.	(19)3524-2226
21726	RIO CLARO	MICHEL ANTONIO ALEM PROFESSOR	Av. 13, Nº1858 - Consolação.	(19)3524-3660
41661	RIO CLARO	NELSON STROILI PROFESSOR	Rua M-22, Nº951 - Jd. Ipanema.	(19)3534-6844
21738	RIO CLARO	ODILON CORREA PROFESSOR	Rua 17, Nº1726 - Claret.	(19)3524-4988
905598	RIO CLARO	OSCALIA GOES CORREA SANTOS PROFESSORA	Rua 56, Nº1646 - Pq. Universitário	(19)3524-9905
911148	RIO CLARO	OSCAR DE ALMEIDA PROFESSOR	Av. 01, S/N - Assistência.	(19)3534-8737
21748	RIO CLARO	RAUL FERNANDES CHANCELER	Rua 2, Nº2877 - Vila Operária.	(19)3524-2324
905586	RIO CLARO	ROBERTO GARCIA LOSZ PROFESSOR	Av. 92-BV, S/N - Jd. Boa Vista.	(19)3524-3902
917916	RIO CLARO	ZITA DE GODOY CAMARGO PROFESSORA	Av. M17-A, Nº 639 - J.Hipódromo.	(19)3534-7380

CIE	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO	TELEFONE
4065	SANTA GERTRUDES	MARIA CARMEN CODO JACOMINI	Av. Pref. Cel. Libertário Palumbo, Nº540 - Parque dos Jequitibás.	(19)3545-5287
21635	SANTA GERTRUDES	PEDRO RAPHAEL DA ROCHA	Av. 01, Nº533 - Centro	(19)3545-1319

Fonte: SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA (SÃO PAULO, 2019)