

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS DE GESTÃO DO CENTRO PAULA SOUZA E A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

LAÍS DE LEIROS MEDEIROS

**MARÍLIA
2018**

M488p

Medeiros, Laís de Leiros

As políticas de gestão do CEETEPS e a precarização docente / Laís de Leiros Medeiros. -- Marília, 2018
88 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Neusa Maria Dal Ri

1. Política educacional. 2. Centro Paula Souza. 3. Precarização do trabalho. 4. Precarização docente. I. Título.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS DE GESTÃO DO CENTRO PAULA SOUZA E A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

LAÍS DE LEIROS MEDEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, para a Defesa de Dissertação de Mestrado, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais
Orientadora: Prof. Dr^a Neusa Maria Dal Ri

**MARÍLIA
2018**

LAÍS DE LEIROS MEDEIROS

**AS POLÍTICAS DE GESTÃO DO CENTRO PAULA SOUZA E A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Comissão Julgadora

Profª Dra. Neusa Maria Dal Ri – UNESP – Campus de Marília (Orientadora)

Dr. Julio Cesar Torres – UNESP – Campus de Marília

Dra. Erika Porceli Alaniz - UEMS

Marília, 16 de outubro de 2018

In memoriam
À minha mãe, que lutou até o último minuto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, à minha mãe pelo incentivo, por ser exemplo de incansável fibra moral e mesmo não estando fisicamente presente, em seu exemplo e trajetória encontrei forças para seguir em frente.

Ao Wagner, pelo companheirismo, colaboração, apontamentos, pelo incansável apoio na rotina, paciência e amor.

À Cintia, Vó Lena e Mirna pelo incentivo, paciência e carinho.

Aos meus colegas, pela torcida, pelas pequenas comemorações e luta diária.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Organizações e Democracia pelas contribuições.

Aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa: Henrique, Erika e Júlio pelos apontamentos e sugestões.

À Prof.^a Dr.^a Neusa pela dedicação, esforço e apoio para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo analisa as políticas de gestão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e a precarização do trabalho docente, a partir da década de 1990. Em 2006, ocorreram mudanças no Centro Paula Souza, quando a instituição deixou de ser administrada pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e pela Secretaria da Fazenda, e passou a ser administrada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia. A partir desse período, ocorreu uma ampliação de escolas, modificações institucionais e o aprofundamento de um viés neoliberal no CEETEPS. Desse modo, este estudo analisa as modificações ocorridas, em especial aquelas que atingiram as carreiras, o trabalho e o plano de carreira dos docentes, implementadas a partir da lei complementar nº 1.044 de 13 de maio de 2008. Analisa, ainda as políticas de gestão e seus impactos no trabalho dos docentes, visto que há um acúmulo de funções administrativas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, além da bibliografia pertinente ao tema foram analisadas legislações e as deliberações instituídas pelo CEETEPS relativas à Lei complementar nº 1044. Verificamos, que as leis e as políticas de gestão intensificaram e flexibilizaram o trabalho docente, impulsionando o acúmulo de cargos dentro da instituição e atribuindo a esses cargos uma pontuação maior do que a atribuída para estudos acadêmicos.

Palavras-chave: Política Educacional; Centro Paula Souza; Precarização do trabalho; Trabalho docente.

ABSTRACT

This study analyzes the management policies of the State Center for Technological Education Paula Souza (CEETEPS) and the precariousness of teaching work, starting in the 1990s. In 2006, changes occurred in the Paula Souza Center, when the institution ceased to be administered by Secretary of State for the Business of Education and by the Treasury Department, and was administered by the Secretariat of Science and Technology. From this period, there was an expansion of schools, institutional modifications and the deepening of a neoliberal bias in CEETEPS. Thus, this study analyzes the changes that occurred, especially those that reached the careers, the work and the career plan of the teachers, implemented from complementary law n° 1,044 of May 13, 2008. It also analyzes the management policies and their impact on the work of teachers, since there is an accumulation of administrative functions. The methodological procedures used were bibliographic research and documentary research, in addition to the bibliography pertinent to the topic, the legislations and the deliberations instituted by CEETEPS related to Complementary Law 1044 were analyzed. We verified that laws and management policies intensified and flexibilized the work encouraging the accumulation of positions within the institution and assigning to these positions a score higher than that attributed to academic studies.

Keywords: Educational politics; Centro Paula Souza; Precariousness of work; Teaching work.

SUMÁRIO

Lista de Quadros, Figuras e Tabelas.....	9
Lista de Abreviaturas.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO.....	16
CAPÍTULO II – AS REFORMAS DE 1990.....	22
2.1. As reformas educacionais.....	23
2.2. Precarização do trabalho docente.....	29
2.3. A profissionalização e proletarização.....	30
2.4. Intensificação e flexibilização.....	35
2.5. O mal-estar docente.....	39
2.6. Avaliações.....	40
2.7. O plano de carreira.....	46
CAPÍTULO III – O CEETEPS.....	48
3.1. A precarização do trabalho docente no CEETEPS.....	56
3.2. O plano de carreira.....	67
CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS.....	82

Lista de Quadros, Figuras e Tabelas

Tabela 1 – Pontuação para classificação docente

Tabela 2 - Formação e Atividades Diversas

Tabela 3 - Atividades Acadêmico-Administrativas de Relevância

Lista De Abreviaturas

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Mundial

CCET SP - Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo

CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CRUESP - Conselho de reitores das Universidades Estaduais de São Paulo

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ETECS - Escolas Técnicas Estaduais

FATECS - Faculdades de Tecnologia

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAI - Sistema de Avaliação Interna

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a questão da precarização do trabalho na ordem capitalista foi um tema importante nas pesquisas e estudos sobre o assunto.

A partir da década de 1970, as mudanças realizadas nas organizações produtivas em decorrência das crises econômicas aprofundaram a precarização do trabalho. A precarização do trabalho é analisada por diversos autores demonstrando a perda do controle sobre o próprio trabalho, a intensificação e a flexibilização dessa atividade.

De acordo com Braverman (2011), a gerência científica tem papel fundamental para extirpar o controle do trabalhador sobre o próprio trabalho. Para Antunes (2009), dentre as distintas formas de flexibilização e precarização destacam-se a salarial, de horário, funcional ou organizativa. A flexibilização, nesse sentido,

Pode ser entendida como ‘liberdade da empresa’ para desempregar trabalhadores sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho. (ANTUNES, 2009, p.234)

Segundo Alves (2000, p.35), o toyotismo japonês buscou flexibilizar a função do trabalhador, visto que a polivalência operária ou desespecialização se caracterizam por despojar o trabalhador de um conteúdo concreto. Para o autor, a característica central do toyotismo “[...] é a vigência da ‘manipulação’ do consentimento operário, objetivada em um conjunto de inovações organizacionais institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, que permitem ‘superar’ os limites postos pelo taylorismo-fordismo”. (ALVES, 2000, p.38)

A educação e o trabalho docente vêm sofrendo modificações ao longo das últimas décadas e o ideário neoliberal, assumido pelos governos, alterou em grande parte as políticas governamentais que orientam os sistemas educacionais do Brasil e de outros países. Tal fato pode ser verificado em pesquisas de autores, tais como Frigotto e Ciavatta (2003), Marques (2010), Oliveira (2004), Silva (2011), Moura (2013), Barros e Brunacci, Freitas (2012), Assunção e Oliveira (2010) que analisam as políticas educacionais,

orientadas por organismos internacionais, que precarizaram e intensificaram o trabalho docente.

No Brasil, a década de 1990 inaugurou uma nova mudança, demarcando o imperativo da globalização e as reformas empreendidas no país foram objeto de estudo de Bresser (1996), Werle (2011), Abbade (1998) e Afonso (2001, 2003, 2007, 2009), Krawczyk (2005, 2012) e Krawczyk e Ferretti (2017). A precarização do trabalho docente foi tema de estudo entre diferentes pesquisadores, entre eles, Oliveira (2004), Moura (2013), Enguita (1991), Ozga e Lawn (1991), Cação (2007), Assunção e Oliveira (2010), Esteve (1999), Codo (2006), Piovezan (2017), Piovezan e Dal Ri (2016) desvendam o processo de intensificação e flexibilização do trabalho, o profissionalismo e proletarianização e o mal-estar docente.

As avaliações do trabalho docente exercem um controle maior sobre a docência, visto que grande parte delas é externa e tem metas predeterminadas. Esses fatores foram analisados pelos autores Bauer (2013), Silva, Moriconi e Gimenez (2013). Como parte de um aspecto avaliativo, o plano de carreira docente é estudado por Gatti (2012), Jacomini e Penna (2014) e Abreu (2013).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), localizado em São Paulo, é uma instituição de ensino técnico composta por 221 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) atendendo um número muito grande de alunos. Algumas pesquisas foram feitas sobre sua história, tais como Carvalho (2011), Machado (2011), Oliveira e Sales (2011), Batista (2011), Motoyama (1995), Souza (2010), Torres (2016), sobre o ensino técnico profissionalizante, como a de Cunha (1980), e sobre a expansão da educação das últimas décadas, Algebaile (2009).

Em relação ao nosso objeto de estudo, definimos as seguintes questões investigativas: Quais as implicações das políticas de gestão do CEETEPS para a precarização do trabalho docente? A expansão de escolas intensifica o trabalho docente? Se sim, de que forma isso ocorreu?

Este trabalho tem como objetivo central analisar as políticas de gestão do CEETEPS e suas implicações no aprofundamento da precarização do trabalho docente. Dessa forma, buscamos investigar as medidas implantadas pela Direção do (CEETEPS), a partir da década de 1990, a fim de identificar os possíveis reflexos para o profissional da educação, dada a precarização do trabalho docente em decorrência do acúmulo de funções administrativas à função docente.

Os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa são analisar o plano de carreira instituído a partir da Lei complementar n 1.044, de 13 de maio de 2008; verificar se o plano de carreira estabelecido em 2008 é decorrência das políticas públicas neoliberais de 1990; analisar o sistema de avaliação docente do CEETEPS.

Para tanto, discorreremos sobre o contexto histórico da criação e ampliação da instituição, a fim de fundamentar a hipótese que adotamos, qual seja, que a política de gestão e consequentes mudanças na carreira docente trouxeram efeitos negativos para a vida profissional dos professores que integram o quadro de docente do CEETEPS.

O CEETEPS foi criado em 1969, como uma autarquia, com a publicação do Decreto-Lei de 6 de outubro, com o objetivo de oferecer cursos de nível médio e técnicos de nível médio e superior. Inicialmente foram oferecidos dois cursos de nível superior nas áreas de Construção Civil, nas modalidades Movimento de Terra e Pavimentação, e mecânica, nas modalidades de Desenhista Projetista e Oficinas.

Em agosto de 1976, iniciaram-se os contatos entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Secretaria de Educação, Secretaria de Administração e o Centro Paula Souza, buscando integrar mais seis escolas técnicas conveniadas a prefeituras, ao Estado e à União. No início da década seguinte, durante o governo Fleury Filho, a ampliação do Centro foi contínua, por meio do decreto nº 37735, de 27, de outubro de 1993, que integrou mais de oitenta e duas escolas técnicas do estado à rede de escolas do CEETEPS.

A partir de 2006, o CEETEPS passou a ser vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, ocasião em que a autarquia administrava cento e noventa e oito Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e cinquenta Faculdades de Tecnologia (Fatecs), distribuídas em 166 municípios paulistas.

Uma nova etapa de expansão, com vistas à ampliação da oferta de vagas nos ensinos médio e técnico, foi iniciada no ano de 2008, com a criação de sete novas unidades: ETEC Artur Alvim; ETEC de Vila Formosa; ETEC de Votorantim; ETEC Suzano; ETEC São José dos Campos; ETEC Cajamar e ETEC de Piracicaba. Ainda, de acordo com o plano de expansão, foram criadas as *classes descentralizadas*, um mecanismo de ampliação que consiste em um convênio da Secretaria de Educação do Estado e com as prefeituras locais, que utiliza salas ociosas de algumas escolas estaduais e municipais para oferecer mais vagas de ensino médio ou técnico durante o período noturno.

A expansão propiciou um aumento na demanda de profissionais da educação, tais como docentes, coordenadores e diretores, de modo que algumas medidas administrativas

foram adotadas, a fim de suprir a necessidade de trabalhadores e de organização do sistema de ensino. No entanto, essas medidas precarizaram a condição de trabalho do profissional da educação na instituição, como tentamos demonstrar neste trabalho.

Durante o governo de José Serra (2007-2011), o ensino técnico no Estado de São Paulo passou por várias mudanças, pois foi implantado, em 2008, o Plano de Carreiras de empregos públicos e sistema retributivo dos professores do Centro Paula Souza, que mudou a carreira e os salários dos professores das Faculdades Tecnológicas (FATECs) e Escolas Técnicas (ETECs) do Estado. O plano de carreira está ligado ao Plano de Expansão do Ensino Técnico, que foi lançado pelo governo em 2007 e que buscava ampliar o número de vagas no ensino técnico e superior. Segundo Souza (2010), o governo de Serra (2007-2010) teve como objetivo ampliar 130% das vagas do ensino técnico nível médio e 127% no ensino superior, a partir do Plano de Expansão. Essas mudanças incidiram diretamente sobre o trabalho docente.

Os procedimentos utilizados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na pesquisa bibliográfica foi feito o levantamento de dissertações, teses, livros e artigos relacionados ao tema precarização do trabalho em geral, do trabalho docente, e suas categorias.

A pesquisa documental foi feita a partir da análise das deliberações promulgadas pelo Centro Paula Souza relativas às funções cumulativas e a Lei Complementar nº 1044 de 2008 que Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributivo dos servidores do CEETEPS, documentos e legislações acerca das políticas educacionais, dentre outros. Os dados coletados foram sistematizados e analisados, e por meio de reflexão e interpretação dos materiais, chegamos ao estabelecimento e discussão dos resultados e à conclusão.

A proletarização é caracterizada pela perda de controle do trabalhador do seu processo de trabalho, esse processo vem acompanhado pela luta pela profissionalização, que iria garantir a preservação e garantia de um estatuto profissional, com autorregulação, rendimentos, vantagens e benefícios próprios, etc. Para a docência, esta questão é fundamental, pois a autonomia sobre o próprio trabalho é essencial. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). Enguita (1991) aponta que o docente integra um lugar intermediário e contraditório entre os dois opostos, o da semiprofissão.

A flexibilização do trabalho docente é um fenômeno comum no trabalho dos professores de todos os níveis e modalidades de ensino brasileiro, é o acúmulo de tarefas realizadas pelos docentes. A ampliação de atividades é consequência do trabalho

administrativo-burocrático e de diversos formulários que os professores precisam preencher, como diários, controle de frequência, registro de aulas, e outras atividades como reuniões de pais, reuniões pedagógicas, projetos, etc.

Esse processo descaracteriza o trabalho docente, pois, em meio a tantas tarefas, o professor torna-se um trabalhador polivalente em contraposição à ideia de um professor tradicional, restrito a atividades características à sua profissão, isto é, corrigir atividades, lecionar e preparar aulas.

A intensificação do trabalho docente é um processo no qual há um aumento do número de aulas lecionadas semanalmente, turnos, escolas e, conseqüentemente, o número de alunos. Logo, a intensificação se expressa na atividade, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos do aumento do número de tarefas que serão realizadas, utilizando o tempo de forma diferenciada.

Para Esteve (1991) com o aumento de atividades do docente surgem sintomas como estresse, ansiedade, esgotamento físico, etc. Para determinar essa condição, o autor cria o conceito de mal-estar docente, que são os efeitos negativos que afetam o profissional.

Investigar os efeitos das mencionadas medidas administrativas mostra-se relevante, uma vez que estas mudanças interferem, diretamente, na qualidade da educação ofertada, pois se trata de uma instituição que abarca boa parte do Ensino Técnico do Estado de São Paulo. Logo, seus profissionais carecem de condições de trabalho adequadas, para promoverem a qualidade requerida pelo Estado e pela população atendida.

Este trabalho foi organizado em três capítulos. No capítulo I tratamos da precarização do trabalho em geral. No capítulo II abordamos a precarização do trabalho docente e as categorias intensificação, flexibilização, mal-estar-docente, profissionalização e a proletarização. E no capítulo III analisamos a história do CEETEPS, a forma de contratação dos docentes e o plano de carreira instituído em 2008.

CAPÍTULO I - A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho constitui a categoria decisiva para a edificação do ser social e sua dimensão histórica. As condições históricas dão validade, pois, o trabalho é subordinado a formas sociais que são historicamente limitadas às organizações técnicas de cada período histórico, estabelecendo assim o limite para o trabalho. Nesse sentido, o trabalho é desenvolvido para atender às necessidades do homem, ou seja, a produção da vida material. (OLIVEIRA, 2003). Portanto, “[...] o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo. As atividades instintivas são inatas antes que aprendidas, e representam um padrão relativamente fixo para a liberação de energia ao receber estímulos específicos.” (BRAVERMAN, 2011, p. 50)

Ao longo do processo histórico, com a formação do capitalismo ocorreu o desenvolvimento da propriedade privada dos meios de produção (maquinaria, matéria-prima e força de trabalho¹), aprofundamento da divisão do trabalho, bem como a instauração do assalariamento. Além disso, observamos um processo de alienação e estranhamento no trabalho, o que, de forma genérica, afeta a todos os estratos da classe trabalhadora. A divisão capitalista do trabalho torna-se um tema importante para a compreensão das mudanças ocorridas, pois nos processos de produção anteriores, o escravo, o servo da gleba ou o artesão, detinham o controle do processo de trabalho. (OLIVEIRA, 2003).

Braverman (2011) afirma que o controle do processo de produção é fundamental para a expropriação do conhecimento do trabalhador. Para aprofundar essa expropriação surge a gerência científica, que procura, acima de tudo, obter o controle do processo de trabalho. A aplicação da gerência científica aprofundou a separação entre o trabalho mental e o trabalho manual, e reduziu a necessidade de trabalhadores na produção. O controle exercido pela gerência científica submeteu também o trabalhador intelectual.

A consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e

¹ “A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda de força de trabalho. Para esse fim, três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade. Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de restrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista.” (BRAVERMAN, 2011, p.54-55)

distintos grupos de trabalhadores. Num local são executados os processos físicos da produção; num outro estão concentrados o projeto, planejamento, cálculo e arquivo [...]. Os processos físicos são agora executados mais ou menos cegamente, não apenas pelos trabalhadores que o executam, mas com frequência também por categorias mais baixas de empregados supervisores. As unidades de produção operam com a mão, vigiada, corrigida e controlada por um cérebro distante. (BRAVERMAN, 2011, p.112-113)

O processo referido, dentre outras coisas, objetivou submeter o trabalhador ao controle e ao trabalho alienado na sociedade capitalista. O desenvolvimento da gerência científica ocorreu concomitantemente com a revolução técnico-científica. A revolução técnico-científica, por sua vez, utiliza métodos para aumentar a produtividade e, nesse momento, o trabalhador é tratado como máquina.

Iniciamos, reiterando que entendemos o fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos ; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição /consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização social, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século. (ANTUNES, 2006, p 25)

O desenvolvimento do uso da maquinaria aumentou a produtividade, destituiu a massa de trabalhadores do controle do próprio trabalho e aprofundou a divisão do trabalho no processo produtivo. O aumento de trabalhadores na indústria levou a outra necessidade, a de exercer um controle técnico também no escritório. O trabalhador técnico que dava apoio ao engenheiro ou cientista também se tornou um trabalhador burocrático. (BRAVERMAN, 2011, p. 210).

Na década de 1970, segundo Antunes (2001, p. 29), ocorreu uma crise estrutural do capital. De acordo com o autor (2001, p. 30) a crise adveio da

[...] queda da taxa de lucro; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção [...]; a hipertrofia da esfera financeira[...]; a maior concentração de capitais, graças às fusões entre as empresas monopolistas[...]; a crise do welfare state ou do ‘estado de

bem-estar social' e dos seus mecanismos de funcionamento [...]; incremento acentuado das privatizações [...], tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Segundo Antunes (2001, p. 31), a resposta a essa crise se inicia a partir da reorganização do capital, de seu sistema ideológico e político de dominação, que se deu com o neoliberalismo, com a “[...] privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal”. Como consequências dessa crise há um aumento do desemprego, precarização do trabalho e destruição da natureza em escala global.

Antunes (2006), no ensaio *Adeus ao trabalho?*, oferece um olhar sobre um mundo marcado pela globalidade desigualmente articulada e alguns elementos relativos a esse debate. As principais interrogações são relativas ao desaparecimento da classe-que-vive-do-trabalho, a retração do operariado tradicional, a possível perda de referência do trabalho fabril e as repercussões da metamorfose do trabalho para os sindicatos, entre outras questões.

Segundo Antunes (2006), a década de 1980 apresentou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho e em suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Decorrente disso, a crise mais aguda do século XX atingiu a classe-que-vive-do-trabalho, sua materialidade, sua subjetividade e teve profundas repercussões no inter-relacionamento entre esses níveis e afetou a forma de ser da classe-que-vive-do-trabalho. (ANTUNES, 2006, p. 23)

A década de 1980 foi marcada por mudanças e transformações, como o salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica que tomara espaço no universo fabril, interferindo e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. No mundo da produção, o fordismo e o taylorismo mesclaram-se com outros processos produtivos, o neofordismo, o neotaylorismo e o pós-fordismo. Estes decorreram

[...] das experiências da ‘Terceira Itália’, na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado ‘kalmarianismo’), do Vale do Silício dos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo permite constatar. (ANTUNES, 2006, p.24)

Nos novos processos, o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade, e por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

Ensaíam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a ‘gestão participativa’, a busca da ‘qualidade total’, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. (ANTUNES, p. 24, 2006)

Os direitos do trabalho são desregulamentados, flexibilizados, para se adequarem à nova fase. Os direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção, contexto em que surge o toyotismo japonês que busca flexibilizar a função do trabalhador. A polivalência operária ou desespecialização se caracteriza por despojar o trabalhador de um conteúdo concreto (ALVES, 2000, p. 35)

Desse modo, uma característica central do toyotismo é a vigência da ‘manipulação’ do consentimento operário, objetivada em um conjunto de inovações organizacionais institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, que permitem ‘superar’ os limites postos pelo taylorismo-fordismo. É um novo tipo de ofensiva do capital na produção que [...] reconstitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar uma captura da subjetividade operária pela produção do capital. É uma via de racionalização do trabalho que instaura uma solução diferente – que, a rigor não deixa de ser a mesma, mas que na dimensão subjetiva é outra – da experimentada por Taylor e Ford, para resolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento operário (ou de como romper a resistência operária à sanha de valorização do capital, no plano da produção). (ALVES, 2000, p.38-39)

Para Alves (2000), o toyotismo propicia uma solução para organizar a produção, compondo uma nova racionalização e intensificação do trabalho pela polivalência e plurifuncionalidade dos trabalhadores e das máquinas. “Além disso, o toyotismo tende a incentivar a participação crescente dos trabalhadores nos projetos de produtos e processos de produção, pelo incentivo às suas sugestões para o aperfeiçoamento dos mesmos” (ALVES, 2000, p.45), promovendo, ainda, um engajamento dos trabalhadores no processo de produção, aumentando suas responsabilidades em relação aos bons resultados do processo produtivo e uma sindicalização de empresa. (ALVES, 2000, p.50-51)

A partir daí, ocorre uma cisão na estrutura da classe operária, entre seu núcleo produtivo, constituído pelos operários ‘polivalentes’, com capacidade de autonomia, de iniciativa e de renovação contínua de seus conhecimentos, e os demais operários industriais, o subproletariado tardio, que são incorporados à periferia da produção, em sua maioria com empregos precários temporários e com níveis de salários inferiores. Temos, portanto, a tendência de constituição de um mercado

de trabalho 'dual' adequado à lógica do toyotismo. (ALVES, 2000, p.70)

A fragmentação de classe tem como principais aspectos sociais o desenvolvimento de uma subproletarização tardia e de desemprego. Os trabalhadores inseridos nesse processo possuem menos oportunidades e têm alta taxa de rotatividade. Eles têm, conseqüentemente, menor segurança no emprego e são contratados temporariamente. É o que o autor chama de flexibilidade numérica, dada a disponibilidade para a exploração via capital. (ALVES., 2000, p. 79)

Além disso, após a repressão sobre os principais líderes sindicais “[...] as empresas aproveitaram a desestruturação do sindicalismo combativo e criaram o que se constituiu no traço distintivo do sindicalismo japonês da era toyotista: o sindicalismo de empresa, o sindicato-casa, atado ao ideário e ao universo patronal.” (ANTUNES, 2006, p. 33)

Antunes (2006) aponta a múltipla processualidade do capitalismo contemporâneo: a desproletarização do trabalho industrial fabril. Nos países de capitalismo avançado houve uma diminuição da classe operária. E, paralelamente, ocorreu uma expansão do trabalho assalariado, a partir da ampliação do assalariamento no setor de serviços. Percebemos uma heteroginização do trabalho.

Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. (ANTUNES, 2006, p. 49-50)

A política neoliberal implementada a partir dos anos 1990 no Brasil ficou caracterizada pela liberalização comercial, privatizações, o questionamento do gasto social, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, austeridade no gasto público, etc. O impulso para a reestruturação produtiva vem a partir de 1981, ou seja, a partir da crise da dívida externa². Sob a pressão do Fundo Monetário Internacional (FMI), o governo brasileiro adota uma política recessiva que buscou superávits comerciais, para garantir o pagamento integral dos encargos da dívida externa.

O resultado dessas políticas foi a precariedade dos empregos e salários e, uma imensa parcela de trabalhadores à margem da legislação trabalhista. Conseqüentemente,

² Alguns parques industriais continuam como tayloristas-fordistas, e apenas alguns aderiram ao Toyotismo.

a precariedade e a insegurança atingem os trabalhadores que mantêm um vínculo formal de emprego. “Desenvolve-se, em maior amplitude, portanto, um mundo do trabalho no Brasil, mais diversificado, mais segmentado, polarizado, que tende a tornar ainda mais difícil a própria constituição da solidariedade de classe.” (ALVES, 2000, p. 247-248)

O trabalho no Brasil de acordo com Alves (2000, p. 247-248), torna-se mais polarizado dificultando o desenvolvimento da constituição da solidariedade de classe, essa lógica baseada no neoliberalismo se perpetua na década de 1990 e 2000.

No Brasil, em 2015 a presidente eleita Dilma Rousseff adotou algumas medidas consideradas impopulares para a classe trabalhadora para tentar deter a crise econômica e fiscal no país. As principais medidas referentes aos direitos trabalhistas foram a PL 4330/2004, que trata dos contratos de terceirização de atividades fins para as empresas privadas e a Lei nº 13.134 de 2014 que alterou o tempo mínimo para o trabalhador solicitar o auxílio desemprego e diminuiu o direito de recebimento do abono salarial.

Em 2016, após o golpe que afastou a presidente Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu o poder e aprofundou as reformas iniciadas em 2015. Em dezembro de 2016, o governo Temer aprovou uma rígida reforma de austeridade fiscal, quando sancionou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº55, que estabeleceu o Teto de Gastos Públicos por 20 anos no país, permitindo apenas o aumento de gastos públicos de acordo com a inflação.

A reforma trabalhista promulgada em 2017 mudou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) sob o pretexto de retomada do crescimento econômico e abertura de postos de trabalho. Mas, o resultado foi uma maior flexibilização das relações de trabalho, afetando diretamente o trabalhador com a perda de direitos como a ampliação da vulnerabilidade oriunda do contrato intermitente que garante subordinação do trabalhador ao contratante, sendo esse último autorizado a fazer o uso da mão de obra de acordo com sua necessidade, e a fragilização dos sindicatos. Entre as medidas que podem levar à fragilização sindical estão o aprofundamento da fragmentação das bases de representação sindical onde prevalece o negociado sobre o legislado, a possibilidade de negociação individual, a eliminação da cláusula mais favorável aos acordos, a representação dos trabalhadores no local de trabalho independentemente das entidades sindicais e a redução dos recursos financeiros dos sindicatos, em especial com a possibilidade de revisão ou mesmo de exclusão do imposto sindical obrigatório.

CAPÍTULO II - AS REFORMAS DE 1990

No Brasil, a Reforma do Estado foi operacionalizada por Bresser Pereira em 1995, dando sequência a processos anteriores.³ A reforma apoiou-se na proposta de administração pública gerencial (*new administration*), como uma resposta à crise do Estado da década de 1980 e à globalização. Para Bresser (1996), a globalização por si definiu o novo papel do Estado, o de tornar a economia nacional internacionalmente competitiva, o Estado deve capacitar agentes econômicos para torná-los competitivos mundialmente.

Bresser (1996) aponta que a crise de 1994 antecede à reforma e se caracteriza pela perda de coordenação do sistema econômico, de forma complementar ao mercado. É uma crise fiscal, do modo de intervenção do Estado, da forma burocrática de administração e política. Segundo o autor o colapso da administração pública começa no regime militar que foi incapaz de extirpar o patrimonialismo, e tal regime não consolidou uma burocracia profissional baseada no mérito profissional nem substituiu a administração patrimonialista. Ele pontua que o ideário de sua reforma não é neoliberal e sim uma implementação da social democracia, pois a primeira objetiva retirar o Estado da economia e a segunda procura aumentar a governança do Estado.

O objetivo geral da reforma administrativa, de acordo com Bresser (1996) foi transitar de uma administração pública burocrática para a gerencial. A reforma da administração pública foi executada em três dimensões: (1) dimensão institucional-legal, através da mudança de leis que criam e modificam instituições (modificar a Constituição, leis e regulamentos); (2) dimensão cultural, baseada na mudança de valores burocráticos para os gerenciais (sepultar o patrimonialismo); e (3) dimensão-gestão (colocar em prática as novas ideias gerenciais, oferecer à sociedade um serviço público eficiente).

Houve uma grande resistência à reforma empregada em 1995, porque, segundo Bresser-Pereira (1996), não era um tema da agenda do país, e a reforma dependeria da capacidade de cobrança dos cidadãos que para o autor, teriam uma dificuldade, pois, o

³ “No Brasil, embora as políticas neoliberais fossem expandidas, principalmente, na década de 1990, elas iniciaram no período do regime militar vivenciado pelo país entre os anos de 1964 a 1985. Uma das primeiras medidas do governo militar foi combater as leis trabalhistas que regiam o país naquele momento, afinal, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) criada em 1943 durante o governo de Getúlio Vargas, garantia, por exemplo, a estabilidade no emprego a todos os trabalhadores que completassem 10 anos de contratação. (PIOVEZAN, 2017, p.35)

governo brasileiro foi historicamente autoritário e visto como uma entidade acima da sociedade.

Para Afonso (2001) a chamada reforma do Estado teve uma amplitude muito maior do que a entendida apenas como a modernização da administração orientada pela *new public management*. O uso do paradigma Estado-regulador contempla as novas atribuições do Estado, pois, a partir da década de 1980 e 1990, controlam-se as escolhas privadas por imposição de regras públicas em domínios em que o Estado havia se retirado.

Mas não é apenas a expressão Estado-regulador que vem acentuar o facto de o Estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar sobretudo em regulador do processo de mercado. Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de atuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico. Não pretendendo aprofundar este tema por agora, quero, a mero título de exemplo, nomear algumas outras: Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-articulador; Estado-supervisor; Estado-avaliador; Estado-competidor. São todas denominações atuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de atuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado; em qualquer dos casos quase sempre impulsionadas (e justificadas) por fatores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou recontextualizados ao nível nacional. (AFONSO, 2001, p. 25)

Como exposto por Afonso (2001), o Estado-regulador deixa suas atribuições como produtor de bens e serviços de lado para atuar como regulador de mercado. Para o autor, as outras denominações, como Estado-supervisor ou Estado-avaliador são denominações atuais e corretas para expressar as novas formas de atuação do Estado. Sua função de regulação também afeta a educação, em especial a noção de responsabilização.

2.1. As reformas educacionais

O trabalho docente vem sofrendo modificações ao longo das últimas décadas e o neoliberalismo alterou, em grande parte, as políticas governamentais que orientam os sistemas educacionais do Brasil e de outros países. Tal fato pode ser verificado em estudos

de autores, como Frigotto e Ciavatta (2003), Marques (2010), Oliveira (2004), Silva (2011), Moura (2013), Barros, Brunacci, Freitas (2012), Assunção e Oliveira (2010) que analisam as políticas educacionais implementadas a partir de orientações de organismos internacionais e que, em decorrência disso, precarizam e intensificam o trabalho docente.

No Brasil, a década de 1990 inaugurou uma nova mudança, demarcando o imperativo da globalização.

O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003 p. 95)

Em 1989, foi firmado o Consenso de Washington, que apresentou recomendações para os países da América Latina. Participaram dessa reunião economistas do FMI, do Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Dentre as diretrizes estão a

[...] disciplina fiscal, redução de gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, eliminação das restrições ao investimento estrangeiro direto, privatizações das estatais, desregulamentação econômica e trabalhista, defesa do direito à propriedade intelectual. (MARQUES, 2010, p. 7)

Os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) orientaram as reformas empreendidas.

Segundo Marques (2010), foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que a política econômica brasileira se tornou totalmente subordinada ao pensamento neoliberal, aos interesses de credores e ao capital financeiro em geral. Consequentemente, ocorreram inúmeras privatizações e o gasto público foi reordenado. O movimento sindical sofreu uma inflexão e se deu um aumento de contratos de trabalho por tempo determinado, bem como a introdução do banco de horas, entre outras medidas, que afetaram diretamente as condições de trabalho do brasileiro.

Para Oliveira (2004), uma das consequências dessas reformas nas políticas educacionais foi a centralidade atribuída à administração escolar, elencando a escola

como centro de planejamento e de gestão e, além disso, o financiamento per capita a partir da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei n. 9.424/96, os exames nacionais de avaliação, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC).

Nesse contexto, é notável que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, denotou a “[...] tentativa de impor uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social” (OLIVEIRA, 2004, p.1130). Tal tentativa, se mostrou eficiente, pois a escola é instrumento eficaz de disseminação da concepção neoliberal, como aparelho ideológico de Estado,

[...] na perspectiva de disseminar a educação não mais como direito social, mas sobretudo como um investimento e aquisição individual de competências e habilidades para subserviência ao perfil do trabalhador dito como empregável, exigências da nova reestruturação do trabalho. (SILVA, 2011, p. 252)

O estudo de tais reformas e seus reflexos nas condições de trabalho docente, “[...] eram tratados como temas secundários na maior parte das pesquisas realizadas nos anos de 1990 e início dos anos 2000. Porém, nos últimos anos observamos um aumento significativo de pesquisas e estudos acerca do trabalho docente” (MOURA, 2013, p.55)

Segundo Barros e Brunacci (2010), o desmonte da qualidade de ensino tem início com a Lei n. 5692/71, que aplicou a profissionalização dos estudantes que continuou no governo Collor-Itamar. Para Piovezan e Dal Ri (2016, p.181) as décadas de 1970 e 1980 assinalaram o fim dos anos de ouro da carreira docente, principalmente, pela expansão implementada pela Lei n. 5692/71

[...] que aumentou a obrigatoriedade da escolaridade de quatro para oito anos. Apesar da relevância e da necessidade da expansão do ensino no Brasil, ela foi realizada à custa da precarização dos direitos trabalhistas dos docentes, uma vez que não ‘era possível’, de acordo com as verbas destinadas à educação, expandir as contratações dos professores mantendo o mesmo padrão de jornada de trabalho e nível salarial.

Tendência essa que se perpetuou no governo de Collor-Itamar e se consolidou no governo FHC, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394, em 1996. De acordo com a lei, o ato de educar é sinônimo de formar pessoas para atuarem em diferentes setores do mercado, além de ampliar as funções do professor

(ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010), pois ele deverá participar do planejamento do projeto pedagógico, do conselho, da gestão da escola, entre outras atividades que vão além da atividade docente.

Freitas (2012, p.382), ao analisar o contexto estadunidense contribui para a análise da reforma educacional, pois, aponta que, atualmente, há uma nova forma de apresentação do tecnicismo, o neotecnicismo que se estrutura em três categorias “[...] responsabilização, meritocracia e privatização. No centro está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘standards’, medidos em testes padronizados.”

Uma das consequências, da política educacional desenvolvida por reformadores dos Estados Unidos baseados no neotecnicismo é o estreitamento do currículo escolar, pois os testes incluem determinadas disciplinas e eliminam outras.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a ‘focalização no básico’ restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de ‘boa educação’. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p.389)

As avaliações externas aplicadas nas escolas fazem parte da política de responsabilização dos professores, que são pressionados para seus alunos obterem desempenho crescente. As avaliações são utilizadas como parâmetros para a bonificação dos docentes e criação de um ranking de escolas, baseado no desempenho dos alunos nas avaliações e cria um ambiente de competição dos docentes entre si e entre as escolas.

A competição entre os docentes e entre escolas diminui a possibilidade de colaboração entre eles, indo contra a concepção de que a educação deve ser uma atividade colaborativa e dependente das relações interpessoais e profissionais. Outra característica, elucidada por Freitas (2012), é a pressão sobre os alunos para o desempenho e preparação para testes. Decorre disso uma política de responsabilização que pressiona os professores a obterem um desempenho crescente dos alunos. Ainda, em decorrência dessa pressão, chega-se à fraude. Segundo o autor, as fraudes surgem em decorrência dos efeitos colaterais das políticas de controle sobre a escola e seus profissionais. O pagamento através do bônus é definido pelo desempenho dos alunos e contribui para o surgimento de fraudes e desmoraliza ainda mais o magistério. (FREITAS, 2012, p.390)

As políticas educacionais da década de 1990 de acesso ao ensino provocaram mudanças que causaram um grande impacto na organização e gestão escolar. A expansão da escolaridade trouxe um grande contingente de pessoas para o sistema educativo e uma maior complexidade das demandas apresentadas à escola. Tais demandas exigem que a escola tenha condições de atendê-las e para isso tem-se como resultado uma intensificação do trabalho docente. Contudo, essa intensificação provoca uma degradação do trabalho, não só na qualidade do ensino ofertado, mas também no exercício da docência. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010).

Krawczyk e Vieira (2012, p.19) analisaram sob perspectiva comparativa a reforma educacional na América Latina (Argentina, Brasil, Chile e México) e apontaram que essas reformas foram consequências da “[...] fetichização da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial”, apresentando a reforma do Estado como uma estratégia necessária para “racionalizar os investimentos e a gestão pública, e não como finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal”.

Aplicam-se as políticas avaliativas vinculadas a avaliações de mérito e desempenho, aprofundando a pressão sobre os docentes, desmoralizando profissionalmente aqueles que não atingem as metas pré-estabelecidas, além do discurso individualista da competência em nome da suposta qualidade na educação. Além disso, a organização e gestão requerem uma intensificação e flexibilização do trabalho docente.

Para Krawczyk (2005, p.805) a temática da gestão escolar teve o seu lugar de destaque na reforma de 1990, porém, sofre “[...] uma inversão e uma mudança radical de sentido ao ser localizada como uma dimensão do processo de descentralização assumida oficialmente.” A gestão não é mais uma

[...] demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados.

Para Krawczyk (2005, p.808) a constituição de 1988 reformulou as responsabilidades e atribuições do Estado, mercado e sociedade no âmbito educativo expressando as mudanças ocorridas na sociedade. As reformas estruturais do Estado implicaram nas relações entre o Estado e a sociedade e “Ao mesmo tempo, foram implementadas as reformas no âmbito educacional que permitiriam tornar, segundo os

órgãos governamentais, a educação formal brasileira compatível com tal modernização geral do Estado.”

Krawczyk (2005, p.809) aponta que a partir da reconfiguração do papel do Estado como regulador educacional, “[...] afirma-se que uma escola autônoma é aquela que tem maior liberdade de organização, gestão e ação.” Entretanto, a liberalização da gestão garante um aumento da responsabilização dos docentes e eficiência da instituição. E, na verdade, essas ações obrigam as instituições a se tornarem autônomas.

Esta proposta de liberdade e ‘autonomia’, ainda que se defina pela ausência de uma ação governamental, é profundamente sedutora para os diferentes atores educativos. Sua sedução está amparada na idéia de poder e justiça que o senso comum costuma lhe outorgar: poder para fazer o que consideram melhor (para elaborar seus próprios projetos) e premiação ao esforço pessoal (ou institucional). E, quando os efeitos desejados não são produzidos, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais. (KRAWCZYK, 2005, p.809-810)

Werle (2011) aponta que as reformas neoliberais no setor educacional se aprofundaram na década de 1990, com aplicação de avaliações externas. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep), foi testado como projeto piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Segundo a autora, esse projeto apresentava o interesse do MEC em realizar uma avaliação ampla do ensino público e do impacto do Projeto nordeste realizado de acordo com os interesses do BIRD. O SAEP foi reformulado em 1995 e denomina-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As alterações foram formuladas de acordo com as diretrizes do BM e a avaliação tornou-se bienal e somente para as disciplinas de Matemática e Português para estudantes da 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e Médio. (WERLE, 2011, p. 774).

Em 2000 o Brasil começa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que o realiza de três em três anos (WERLE, 2011, p. 777)

Além dos sistemas avaliativos os currículos foram redefinidos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e foram criados o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF), implementado em 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei 9.394/96, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Abbade (1998), a LDB foi criada em contextos distintos. O primeiro foi no final da década de 1980 e o outro na década de 1990. No primeiro momento, os debates públicos tiveram a participação dos professores e estudantes na sua

elaboração. Todavia, no segundo momento, o poder executivo em articulação com o poder legislativo mudou o projeto original, introduzindo modificações no texto e criando lacunas a serem preenchidas por outras reformas.

De acordo com Abbade (1998, p. 31), a LDB aprovada em 1996 foi marcada por uma inserção intensa do país no livre jogo da economia de mercado cada vez mais global, revisando, dessa forma, o papel do Estado na globalização. A LDB sancionada por Fernando Henrique Cardoso diverge do projeto inicial, marcado por debates, pois a política neoliberal sobrepôs-se ao interesse coletivo e prejudicou o projeto com participação de diversos segmentos da sociedade.⁴

2.2. A precarização do trabalho docente

A educação pública e as condições de trabalho docente não são satisfatórias no Brasil. O cotidiano desses trabalhadores contempla extensas jornadas, desvalorização profissional e baixos salários. O descontentamento gerou greve⁵ dos professores no Brasil, relacionadas aos baixos salários e às péssimas condições de trabalho. Para compreender tal tema é preciso analisar a década de 1990, palco de importantes mudanças econômicas e implementação de políticas neoliberais. (OLIVEIRA, 2004, MOURA, 2013)

As reformas de 1990, de acordo com os organismos internacionais, tiveram como principal preocupação a educação para a equidade social. Nesse sentido, é necessário que os sistemas escolares formem os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação é item fundamental para o acesso ao emprego formal e ao mesmo tempo, desempenha uma política social de cunho compensatório, que visa à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129)

O professor, a partir das novas reformas (1990), deve cumprir várias funções, além de responder às exigências de sua formação. Diversas vezes, é imputado ao docente

⁴ Para Krawczyk (2005, p.809) [...] no Brasil, é a implantação de uma gestão inovadora da educação, que se apresentou como uma tendência de modernização da educação e do país, e que expressa o espírito da LDB sancionada como consequência de uma negociação oculta nos bastidores e no Congresso Nacional.

⁵ Segundo o Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG) do DIEESE, apenas em dois anos foram deflagradas 202 greves de professores das redes municipais e estaduais, entre 2011 e 2012. (TORRES, 2016, p.135)

cumprir a função de “[...] agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127).

Essa situação é agravada pela prática de estratégias de gestão que apelam ao comunitarismo e voluntariado, para promover uma educação equitativa. Dado o contexto, é perceptível uma desqualificação e desvalorização imputadas aos professores, além disso, tais reformas retiraram dos docentes sua autonomia, sua capacidade de conceber e organizar o próprio trabalho. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128)

A LDB n. 9.394/96 ampliou o calendário escolar de 180 dias para 200 dias, ou 800 horas anuais no ensino fundamental e, apesar de representar uma conquista, implicou em maiores exigências para os docentes. A referida lei levou à ampliação do trabalho docente, que deve contemplar também as relações com a comunidade, gestão da escola, planejamento pedagógico, participações nos conselhos, entre outras funções. Desta forma, o acúmulo de atividades compromete o exercício da atividade docente. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010, p.352)

Tais reformas implicaram gravemente no trabalho docente, visto que o seu trabalho ultrapassa o tempo de atividade em sala de aula e agora também é sua função a gestão, planejamento, elaboração de projetos, discussão do currículo e avaliação, acarretando novas funções (OLIVEIRA, 2004; MOURA, 2013; PIOVEZAN, 2017).

2.3. A profissionalização e proletarização

A profissionalização não corresponde, necessariamente, à capacitação, qualificação ou formação, Enguita (1991, p.41), que escreveu sobre o tema na década de 1990, aponta que a profissionalização é a “[...] expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Segundo ele, um grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalha diretamente para o mercado, em situação de privilégio monopolista. Os profissionais, nesse sentido, diferenciam-se dos outros trabalhadores por serem autônomos em seu processo de trabalho, sem uma regulação alheia. Sua profissão é delimitada pela lei, que define suas normas de funcionamento, mas não expressa sua sujeição ao poder público e sim sua influência sobre ele.

A classe operária é diferente de um segmento profissional. Um operário é um trabalhador que não tem a posse dos meios de produção e que foi privado da capacidade de controlar o processo de trabalho e da autonomia em sua atividade produtiva.

Os grupos de trabalhadores mais proletarizados originam-se de profissionais que não puderam manter suas prerrogativas laborais.

O que faz com que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização (ENGUIA, 1991, p. 42).

O autor define uma profissão a partir de cinco características. A primeira é a competência, o profissional é tecnicamente competente em um campo de conhecimento, do qual outros não são. A competência é fruto de uma formação específica, em geral de nível universitário. A segunda característica é a vocação, o profissional não trabalha de maneira venal e sim a serviço dos seus semelhantes, na qual não há concorrência. “A profissão caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade” (ENGUIA, 1991 p. 44). Licença, ou seja, os profissionais têm um campo de trabalho exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado. Nesse sentido, supõe-se que a licença é a contrapartida para a sua competência técnica e vocação para o trabalho, por isso o termo licenciado. Independência, os profissionais são duplamente autônomos no exercício de sua profissão diante das organizações, no exercício liberal de sua profissão e frente ao público, porque o cliente do profissional não tem razão. O cliente do profissional liberal é obrigado a recorrer aos seus serviços. E a autorregulação que é baseada na solidariedade grupal, a profissão regula por si mesma sua atuação, através do seu próprio código ético e deontológico.

Enguita (1991) compara os docentes a essas características de profissão usando os mesmos parâmetros. Para ele, o professor primário tem sua competência oficialmente reconhecida, mas devido a sua curta educação superior, ele tem menor prestígio. Já o professor que tem o curso superior, que não seja a licenciatura, tem uma competência reconhecida, mas no campo técnico e não como docente. “Seu saber não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade de opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional.” (ENGUIA, 1991, p. 45).

Segundo Enguita (1991), o docente possui a vocação, mas de maneira deturpada, pois, mesmo sendo um trabalhador assalariado, sua imagem ao assumir a carreira de docente é de renúncia à ambição econômica, em favor de uma vocação social e de um indivíduo que não conseguiu encontrar algo melhor. A licença é vista como característica parcial, pois a lei não permite a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, mas permite o ensino informal. A independência também não é totalmente atendida, porque os docentes não são totalmente autônomos diante das organizações ou do seu público. E a última característica contempla a autorregulação, em que falta à categoria um código ético ou deontológico e de mecanismos para julgar seus membros e resolver os problemas internamente.

A luta pela profissionalização do docente é uma alternativa à ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador sobre o processo de trabalho. Essa luta iria garantir a preservação e garantia de um estatuto profissional, com autorregulação, rendimentos, vantagens e benefícios próprios, etc. Essa questão é um ponto fundamental da discussão, pois a autonomia sobre o próprio trabalho é essencial. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129)

A proletarização deve ser tratada como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou velados. É caracterizada pelo trabalhador vender sua força de trabalho sem controle sobre os meios de produção, o produto e o próprio trabalho. Dada a expropriação do processo de produção, o trabalhador passa também por um processo de desqualificação.

Segundo Enguita (1991), o docente faz parte de um lugar intermediário e contraditório entre esses dois opostos, o das semiprofissões. São submetidos às autoridades de organizações burocráticas, públicas ou privadas, os salários podem ser caracterizados como baixos e perderam quase toda a capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Além disso, continuam a desempenhar funções de alta qualificação, em contraposição ao conjunto de trabalhadores assalariados. Para o autor, os docentes compartilham traços do seu grupo profissional e também características da classe operária, o que segundo ele formaria a ambivalência do trabalho docente.

Para Ozga e Lawn (1991) a discussão e estudo do profissionalismo e da proletarização do magistério é fundamental, visto que os autores negam a visão perpetuada durante muito tempo, de que os professores são uma classe média. Os autores preocupam-se em reexaminar o profissionalismo docente.

[...] como seu uso estratégico de controle indireto e consentido, os problemas para a administração ao lidar com o profissionalismo com uma forma de controle e o potencial para os professores no sentido de ampliar os termos de sua autonomia tolerada ao usar uma retórica profissional. (OZGA; LAWN, 1991, p.141).

Para os autores, é preciso entender a classe como uma categoria história, sujeita à mudança. Eles utilizam a concepção da gerência científica desenvolvida por Braverman(2011), analisando o trabalho docente em relação ao uso da tecnologia. Para os autores, a tecnologia aumenta o controle sobre o ritmo de trabalho, conteúdo e volume de tarefas do professor.

Outra característica, segundo Ozga e Lawn (1991), para justificar a tese da proletarização está na perspectiva declinante da carreira, e da promoção como afastamento da tarefa docente, para o envolvimento na administração. Visto que o crescimento da supervisão nas escolas é significativo, isso demonstra para os autores uma relação com a proletarização. A administração escolar desenvolvida nas últimas décadas, envolve equipes de administração superiores que são responsáveis por assegurar que escola esteja funcionando de acordo com políticas previamente adotadas e especificadas. Além disso, a tecnologia pode exercer um controle maior sobre os docentes:

Em sua análise, o planejamento e a tecnologia do trabalho não são neutros ou racionais. Assim, dois principais focos de seu interesse eram desqualificação e controle, porque a desqualificação é uma tendência necessária do planejamento do trabalho sob o capitalismo, ela produz uma força de trabalho mais manipulável e mais barata, e estratégias gerenciais de controle, uma vez que o controle é uma preocupação necessária da gerência sob o capitalismo, não simplesmente para dirigir a força de trabalho, mas, porque as relações de trabalho são relações de classe, para vigiar e supervisionar os membros de uma classe oposta. (OZGA; LAWN, 1991, p.147)

Para Cação (2007), os docentes fazem parte da classe trabalhadora, visto que a constituição de uma classe social se forja na luta de classes, no embate entre elas, e define-se enquanto relação. Tal concepção é criada a partir da análise da situação do professorado, se unificando e a partir da regulamentação da categoria pelo Estatuto do Magistério em 1985 do estado de São Paulo.

Segundo análise de Cação (2007), é necessário evidenciar a natureza do trabalho docente, evitando explicar o trabalho docente através da polarização entre trabalho produtivo e improdutivo. Segundo Cação (2007), a tentativa de implantar o ensino

tecnocrático no Brasil por meio do parcelamento e busca da autonomização do processo do trabalho pedagógico resultou, entre outras coisas na racionalização.

Em nome da racionalização, a implantação do paradigma tecnicista resultou no contrário: a irracionalidade e a desorganização. Além de fragmentar o campo pedagógico, introduziu elevado grau de descontinuidade do processo e desvalorização do trabalho docente, o que trouxe como resultado um maior achatamento dos salários. (CAÇÃO, 2007, p. 157)

Cação (2007) aponta que o controle sobre o trabalho, a perda de autonomia pedagógica e a fragmentação do trabalho docente ocorrem em meio a embates no sistema brasileiro e cita a importância da luta dos docentes frente a esses problemas.

O controle sobre o trabalho, a perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho docente não se processa de modo tranquilo e sem embates no sistema de ensino brasileiro, os professores têm lutado para não perder a autonomia, para não serem controlados, buscam formas para superar a fragmentação do trabalho. (CAÇÃO, 2007, p. 158)

As reformas da década de 1990 ocasionaram a padronização de processos cruciais que até então pertenciam ao professor, como as propostas curriculares centralizadas, avaliação externa, o livro didático, entre outras. A expansão de ensino, buscando a equidade entre todos da sociedade justificaram a padronização.

Para Cação (2007), uma das evidências da proletarização docente é o assalariamento. O professor do ensino fundamental, da rede estadual paulista é um trabalhador assalariado e mal pago. A parcelarização é a segunda característica.

A segunda característica: a parcelarização, a fragmentação do trabalho, dada a natureza do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelo professorado e o papel assumido pelo saber no processo, dificilmente poderia concretizar-se nesse processo, dificultando a completa generalização do modo de produção capitalista. O saber não desempenha um papel que se restringe à mera instrumentalização dos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, ainda que possa ser visto como instrumento na elaboração do novo produto: a aprendizagem. Extrapola-o, incorpora-se ao produto final, como matéria-prima, presente no ato mesmo de produção do processo educacional, prolongando-se para além dele, incorporando-se ao novo produto: aquilo que o aluno introjetou, analisou e modificou de acordo com suas características pessoais e histórico de vida: a sua aprendizagem. Na produção pedagógica, o saber caracteriza-se como um dos elementos centrais do processo de trabalho, não podendo alienar-se ou ser

separado do processo de produção, além de concepção do trabalho a ser executado, ele é o próprio objeto de trabalho docente. (CAÇÃO, 2007, p. 164)

O sistema educacional busca maximizar a produção pedagógica ao compor salas superlotadas, objetivando explorar ao máximo o trabalho realizado.

A adoção da concepção educacional tecnicista, buscando a objetivação do trabalho pedagógico por meio da sua parcelarização, de modo que esse processo pudesse ser autonomizado em relação aos seus produtores, visava, entre outros objetivos, a introdução da rotatividade de mão-de-obra, semelhante à existente no sistema fabril. O alcance desse objetivo pressupunha que a substituição de um executor não afetaria o processo. Se, na perspectiva capitalista, não foi de todo bem-sucedida, a implantação do tecnicismo deixou, como uma seqüela das mais danosas, a desvalorização do trabalho docente. O professor reduz-se a um executor e pode ser mudado a qualquer momento. Isso propicia, além do achatamento salarial, a mobilidade do corpo docente, a rotatividade de mão-de-obra docente e, conseqüentemente, a descontinuidade do processo educacional. (CAÇÃO, 2007, p. 165)

2.4. Intensificação e flexibilização

A gestão democrática⁶ figurou na Constituição Federal de 1988 e foi reafirmada na LDB n. 9.394/96. Embora a democratização da gestão escolar represente uma conquista dos movimentos sociais, há um aumento das exigências para os docentes. Além disso, a LDB n. 9.394/96, nos artigos 12, 13, 14, em relação à gestão democrática, reforma a tendência de que o trabalho do docente não se restringe à sala de aula.

A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010, p.352)

⁶ Entendemos que o trabalho do professor perpassa por sua relação com a comunidade, família e alunos. Entretanto, pontuamos que ao determinar a obrigatoriedade de participação na gestão da escola aumenta a quantidade de trabalho sem o aumento da remuneração.

A nova configuração da organização escolar implicou o surgimento de novas funções e reorientação de obrigações; tarefas que antes eram destinadas a alguns cargos e funções tornam-se parte do processo do trabalho docente. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010)

Oliveira (2004) ressalta que a flexibilidade na organização do trabalho nas empresas é necessária, segundo as novas formas de produção comandadas pelo mercado. Em oposição ao modelo fordista de produção em série, visando ao consumo de massa e com grandes estoques, atualmente há formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas do fordismo tem dado lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, criando maior adaptabilidade dos trabalhadores às novas situações, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 1139)

Atualmente a escola tenta promover autonomia e participação, mas tais valores foram assimilados e reinterpretados por diversas administrações públicas, como substantivos de um processo normativo que modificam substancialmente o trabalho escolar. O trabalho pedagógico, após essas mudanças, foi reestruturado e acrescenta mais atividades para o docente, contribuindo para a precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Oliveira (2004, p. 1140) afirma que

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de

garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A divisão entre a concepção do trabalho pedagógico e a sua execução caracteriza uma expropriação da capacidade docente de gerir, o que ocorre no interior da sala de aula. Além disso, o local de trabalho docente não é delimitado.

A não delimitação do local de trabalho, a não reunião e a não permanência dos trabalhadores educacionais em um mesmo local de trabalho impediu que no interior das escolas paulistas se desenvolvesse o trabalho coletivo. A reunião e a permanência dos trabalhadores num local próprio e específico para a consecução do trabalho são requisitos fundamentais para o modo de produção capitalista, possibilitando o controle sobre o trabalho desenvolvido e a maximização da produtividade. Assim, parece-nos possível o entendimento de que o trabalho docente apresenta uma faceta individual: parte dele pode ser realizada sem a reunião dos docentes em um único local, sem que isso implique prejuízo no produto final. (CAÇÃO, 2007, p. 167).

A intensificação do trabalho pode derivar do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem mudanças na produção. As mudanças de organização no processo de evolução dos sistemas e de reformas podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho. A intensificação se expressa no aumento da atividade, como aumento do número de aulas lecionadas semanalmente, turnos, escolas, e conseqüentemente número de alunos.

Os docentes são demandados no seu trabalho e sentem-se responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola, na medida em que as demandas da escola se tornam mais complexas, tornam-se mais complexas também a dos professores. Os docentes deparam-se com situações para as quais não se sentem preparados, tanto por sua formação profissional, quanto por sua falta de experiência. “O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam.” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.355)

O atendimento a problemas de alunos que ultrapassem os meios que os professores possuem, como ligar do celular pessoal para os familiares de um aluno doente é citado como exemplo por Oliveira e Assunção (2010). Segundo as autoras, tal situação denota o processo de intensificação de trabalho, pois é a contradição entre a assistência global à criança e a ausência de meios para cumpri-la. Ao realizar tal tarefa, o docente deve

atentar-se ao estado de saúde da criança e articular as dimensões afetivas, cognitivas e físicas. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.356)

O exemplo citado pelas autoras denota uma interrupção da tarefa principal do docente, a exposição de um conteúdo durante a aula, seja ele de um tema específico ou a construção de raciocínio matemático, levando os professores a sobreporem a sua tarefa central.

A intensificação do trabalho docente também pode decorrer da padronização dos procedimentos. Os formulários de registro de avaliação do aluno, quadros de frequência, atividades com as famílias e comunidades envolvem procedimentos padronizados e são vistos pelos professores como excesso de burocracia.

Além disso, há fatores extraescolares que também modificam o trabalho docente “De acordo com os professores, os pais hoje valorizam mais a educação e são mais exigentes. Contraditoriamente, no entanto, valorizam menos os professores e têm menos tempo para educar e acompanhar os filhos.” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.357)

O envolvimento do docente na teia de relações com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários e pais vivenciam situações de violência, entre outras. Assumir e se responsabilizar por situações adversas, familiares, de violência, etc. faz com que a carga de trabalho seja redobrada, tendo em vista a pressão temporal, pois é necessária, além dos planos de aula, garantir a interface com a comunidade ou com os demais órgãos do sistema educacional. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.358)

Parte da intensificação do trabalho pode ser explicada de maneira quantitativa, a partir da compressão do efetivo de cargos em relação à expansão da escola. Decorre disso, o aumento do volume de tarefas para os trabalhadores presentes nas escolas. Para Oliveira e Assunção (2010) nota-se o paradoxo da ampliação das funções da escola, em um regime de redução de número de efetivos.

Segue como parte da intensificação a introdução das tecnologias da informação e comunicação. A intensa informatização levou à redução de postos de trabalho no setor administrativo, mas, ao mesmo tempo, a informática educativa gerou novos postos de trabalho e o acesso às novas ferramentas a grupos especializados em ambientes informatizados.

As autoras, ainda, elencam outros fatores de intensificação, como a dificuldade de manter turmas de 30 alunos ao longo do ano, visto que, no decorrer do ano, há fusão de turmas. Essas fusões são uma estratégia das redes de ensino, devido ao alto número de

abandono. Decorre daí superlotação de salas, a interferência na aprendizagem do aluno e na prática do docente.

A gestão atua sobre os recursos humanos, gerando mais tarefas e exigindo um perfil flexível em detrimento de adequações ou de medidas facilitadoras como recursos materiais (microfones, salas de vídeo, ambiente multimídia), dimensionamentos qualitativos (habilidades e formação dos membros da equipe) e quantitativo do efetivo, projeto da sala de aula etc. Ou em outros casos, dependendo do modelo de gestão adotado pelas redes de ensino ou pelas escolas, pode resultar em práticas que bloqueiam a criatividade dos professores e interferem até mesmo na aprendizagem do aluno. Nos dizeres da professora entrevistada por Noronha (2001), há limites em sua autonomia, porque, muitas vezes, terá de trabalhar de uma forma contrária àquela mais apropriada, segundo a sua experiência com os alunos, para o nível e o estágio de aprendizagem do aluno. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.358)

2.5. O mal-estar docente

Esteve (1991) aponta que em decorrência do aumento de exigências apresentadas ao docente surgem sintomas como o estresse, ansiedade, violência, esgotamento físico e efeitos psicológicos. Ele cria um conceito de mal-estar docente, que são “[...] os efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como condições psicológicas e sociais em que exercem à docência” (ESTEVE, 1991, p.44) O mal-estar docente implica em absenteísmo, abandono da profissão e licenças médicas.

O mal-estar significa que o docente apresenta estresse e esgotamento, e estes somados às exigências que são feitas ao professor, devido às transformações desencadeadas pelas reformas, desencadeiam o que alguns autores denominam de Síndrome de Burnout.

Para Codo (2006), discorrer sobre Burnout requer três fatores que podem surgir associados, mas que não são independentes: despersonalização; exaustão emocional; e baixo envolvimento no trabalho. O docente é, a priori, um profissional que trata diariamente das relações humanas, e uma das suas principais atividades é observar no alunato o desenvolvimento da aprendizagem. Logo, a relação afetiva estabelecida entre aluno e professor durante este processo é fundamental. Segundo o referido autor (2006, p.242), a despersonalização ocorre quando não há a percepção, por parte do professor, de

que está lidando com outro ser humano (aluno). Deriva disso, o desenvolvimento pelo docente de atitudes negativas, como críticas excessivas aos alunos.

Há várias definições para Bournout, mas segundo Codo (2006, p.238) “[...] uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho”. A intensificação do trabalho, decorrente do desenvolvimento de várias funções, a proletarização e a falta de reconhecimento por parte da sociedade, levam o professor a um esgotamento emocional. O autor relata que o Burnout não é um problema específico de um país, realidade educacional, cultural ou social, mas é reconhecida por pesquisadores como uma epidemia internacional.

O docente no momento em que faz sua ação principal, ou seja, ensinar, deve também atender aos alunos individualmente, controlar a turma e preencher instrumentos e formulários de controle, que são dimensões da intensificação do trabalho. Tais situações evoluem para um cansaço físico, vocal e mental do docente. Para atender as várias demandas, ocorre a hipersolicitação do corpo. Essa característica é elucidada em vários estudos sobre a disfonia entre os docentes.

Oliveira e Assunção (2010, p. 361), ao apresentarem o estudo de Roy (2003), afirmam que

Os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com os outros profissionais. Pelo menos um em cada três professores refere que dar aulas produz efeito vocal adverso e, na amostra dos autores, muitos sujeitos reduziram as suas atividades laborais em razão do problema de voz.

De maneira geral, ao responder às múltiplas demandas, os docentes desenvolvem a disfonia, o uso intensivo da voz é altamente referido em vários estudos apresentados. De acordo com esses estudos, os distúrbios da voz são associados aos ruídos ambientais (ventiladores, ar condicionado, ruídos transmitidos fora dos prédios escolas) e ruídos emitidos pelos próprios alunos. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 361).

2.6. Avaliações

Para Bauer (2013), concomitantemente à crise do Welfare State, constata-se a falência do sistema fordista de produção, e o toyotismo surge como uma resposta a essa crise, o que influencia a demanda por uma educação relacionada ao trabalho. O estreitamento da relação entre educação e trabalho sob a ótica da educação como uma resolução para o problema do desemprego é acompanhada de uma retomada do interesse na avaliação educacional e ênfase na avaliação de docentes. (BAUER, 2013, p. 9)

De acordo com Afonso (2003, p. 43), o Estado diante da globalização tem outras atribuições, ele compete com outras nações e, por conta disso, mudam-se as prioridades. O principal objetivo é a competição econômica e em função disso é necessário também manter a ordem e controle social para legitimar o sistema.

[...] as escolas profissionais parecem atender em primeiro lugar ao problema político (a questão do controle e da ordem social) – que, nesse caso, passa a ‘proporcionar respostas para o desemprego dos jovens e para a escolarização prolongada de novos públicos’ –, enquanto que, apenas num plano secundário, se visa igualmente ‘garantir a formação de mão-de-obra adequadamente qualificada, mobilizada e disponível para diferentes sectores da economia e do mercado’ (apoio ao processo de acumulação).

Para Afonso (2003) a avaliação dos sistemas educacionais ganhou um grande destaque nas propostas de políticas públicas em vários países nas últimas décadas. Nesse contexto, simultaneamente à lógica neoliberal e à racionalidade de mercado, é necessário descentralizar o gerenciamento do sistema educacional, sem deixar de exercer o controle sobre esse sistema, que passa a se estabelecer por resultados de desempenho obtidos, de indicadores de performance e do cumprimento de objetivos previamente determinados.

Segundo Bauer (2013, p.10) as avaliações externas se tornaram eixos estruturantes das políticas e reformas educacionais estadunidenses e foram reproduzidas em vários países. A autora aponta uma mudança nos valores centrais da chamada primeira vaga reformadora de 1980.

Da regulação para a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre as escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade, da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades individuais e para a seletividade.

O Estado avaliador não provê apenas produtos e serviços, mas regula os serviços, as políticas e programas e, concomitantemente, os descentraliza, visando a maior eficiência na gestão. Afonso (2007, p.13) aponta que uma expressão da emergente

obsessão avaliativa foi retomar os exames nacionais como um processo mais sistemático de natureza técnica e metodológica.

Assim, estes exames são instrumentos de avaliação aferidos por possuírem um grau mais elevado de validade e fidedignidade, destinando-se a ser aplicados globalmente a populações escolares específicas, mas também a amostras representativas de uma determinada população. São, por isso, exames relativamente distintos dos exames tradicionais, aparecendo num outro contexto histórico, com motivações económicas, políticas e culturais distintas, e sendo justificados socialmente de formas relativamente diferenciadas

Afonso (2009) associa o *accountability*⁷ a três dimensões: a avaliação; a prestação de contas; e a responsabilização. Para o autor a avaliação pode ser utilizada de diversas maneiras, como o desenvolvimento de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*).

Ou seja, a prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou auto-avaliação (mesmo que implícita). Neste sentido, quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva, de modo a procurar garantir a *transparência* e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. E se, por alguma razão, não for esperada nem ajustada a assunção voluntária de eventuais responsabilidades pessoais, políticas ou institucionais, ou se, em decorrência da prestação de contas, houver lugar a prémios ou sanções, ou outras formas de responsabilização de instituições, organizações ou pessoas, isso deve ser também consequência (pelo menos em determinadas situações) de uma avaliação rigorosa e prudente sob o ponto de vista técnico-metodológico (tendo por referência, entre outros, critérios, objectivos e padrões previamente definidos), e tendo em conta igualmente o enquadramento cultural, ético e jurídico que preveja procedimentos democráticos e salvaguarde direitos fundamentais. (AFONSO, 2009, p. 14, grifos do autor)

Dentre os fatos sociais relatados por Afonso (2009) para explicar o discurso de *accountability* estão: atribuir a crise da escola a certos métodos pedagógicos e ao mau uso

⁷ “Na esteira de alguma literatura especializada, reconhecemos a polissemia e multidimensionalidade do conceito de *accountability*, e optámos por não traduzir o termo para podermos reforçar a ideia de que ele deve significar algo mais do que a simples prestação de contas. Com efeito, defendemos o ponto de vista de que a *accountability* pode ser conceptualizada como um sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de procedimentos, dimensões e práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis.” (AFONSO, 2009, p. 24-25)

da autonomia docente, que foi agravada pelas repercussões dos resultados escolares (rankings internacionais); a emergência neoliberal e neoconservadora na criação de mercados e quase-mercados em educação e valorização da escolha educacional das famílias, crescendo também a demanda de publicitação dos resultados; o Estado reordenou seu papel no campo econômico, mas aumentou seu controle social, a partir de objetivos educacionais e o *accountability* foi um instrumento de controle dos sistemas educativos; a retração do Estado providência; o direito do cidadão ao acesso à informação é associado à ideia de democracia e responsabilidade.

[...]quando as formas de *accountability* se sustentam fundamentalmente na aplicação de instrumentos validados científica e tecnicamente, como é o caso dos testes estandardizados, percebe-se melhor a eficácia da ‘técnica e ciência como ideologia’ e, portanto, a dominância destes instrumentos de avaliação em muitos sistemas educativos, a nível nacional e internacional. (AFONSO, 2009, p. 14, grifos do autor)

Afonso (2009) aponta que a avaliação precede a prestação de contas. Na sequência de prestação de contas também pode haver uma avaliação que contenha informações disponibilizadas sobre as políticas, ações e desempenhos. A avaliação, segundo ele, não deve atender apenas à questão da avaliabilidade, deve também atender à congruência ampla entre os modelos de avaliação e modelos de *accountability*.

Neste sentido, se esperarmos que os professores prestem contas aos pais sobre o progresso escolar dos seus filhos, esses mesmos professores também terão expectativas legítimas para esperar que os pais reforcem os cuidados com os processos de aprendizagem. Ou seja, expectativas e responsabilidades são recíprocas, não deixando, apesar disso, de poder estar em confronto perspectivas diferentes (e eventualmente conflituais) sobre o que é ou não é importante para as aprendizagens. (AFONSO, 2009, p.18)

Para Afonso (2009), um sistema em forma de *accountability* mensura e codifica padrões de resultados e prevê determinadas consequências para os que não atingem as metas esperadas. Por causa disso, a informação é crescentemente quantitativa e os métodos de mensuração são estandardizados. A definição prévia de objetivos, sua mensuração e quantificação são aspectos centrais do Estado-avaliador e sua nova gestão pública (*new public management*). “Não é, portanto, por acaso que algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou

predominante, os resultados dos testes estandardizados no âmbito de avaliações externas.” (AFONSO, 2009, p. 18)

De acordo com Afonso (2009), ao mesmo tempo em que o Estado-avaliador emergiu, as políticas avaliativas foram marcadas pela introdução de mecanismos de mercado. Para ele, isso explica por que o controle sobre os resultados escolares não se subordina a uma mera lógica burocrática.

[...] o Estado não deixou de reforçar o seu poder coercitivo, nem afrouxou substantivamente o exercício do seu papel de regulação social, tendo, simultaneamente, e de uma forma só aparentemente paradoxal, continuado a promover a sua própria retracção como Estado e a favorecer a expansão do mercado (AFONSO, 1999; 2000; 2001). (AFONSO, 2007, p.15)

No Brasil, há dois marcos na constituição do Estado-avaliador. O primeiro foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/96) que, no artigo 9^a, incumbe à União a avaliação da educação no conjunto da Federação, o que constitui um marco legal. O segundo marco institucional é a Emenda Constitucional n. 14 de 1996, que define as incumbências educacionais dos entes federados; e a Emenda Constitucional n. 19 de 1998, que impulsiona a reforma da administração pública, principalmente no âmbito da flexibilização dos contratos de trabalho. (BAUER, 2013, p. 12).

Bauer (2013) aponta como consequências dos marcos regulatórios, a descentralização da gestão educacional e, ao mesmo tempo, um aumento do controle estatal sobre o trabalho realizado na escola, por múltiplos mecanismos, como as avaliações de sistemas educacionais e as avaliações que incidem sobre os docentes. As avaliações tratam, principalmente, da questão do desempenho, desenvolvendo mecanismos de definição de remuneração e de bonificação baseados no mérito individual do servidor público, bem como na instauração de políticas que focalizam os resultados e metas a serem alcançadas.

No Brasil, o professor é visto como o principal agente para a melhoria da qualidade de ensino, tendo, portanto, seu trabalho e sua formação avaliados. A avaliação é reconhecida como ferramenta relacionada à promoção da valorização dos profissionais da educação, pois, relaciona-se ao plano de carreira e, conseqüentemente, a sua progressão funcional. (BAUER, 2013, p.10)

Para Bauer (2013), avaliar é atribuir valor, e valorar ou valorizar é entendido como ato de reconhecer a qualidade. No entanto, há diferentes dimensões atribuídas ao conceito de valor, como, por exemplo, o mérito e o valor contextual. Para a autora (2013, p. 23),

Em relação aos docentes, mérito diz respeito às habilidades individuais relativas ao exercício da profissão reveladas pelo professor. A avaliação de um docente, com base na dimensão valorativa que ressalta o mérito, por exemplo, poderia incluir a análise de suas habilidades cognitivas, de seu conhecimento sobre a disciplina que ministra, de sua capacidade de estabelecer comunicação com clareza etc. Definir critérios de julgamento com base no mérito supõe, assim, a focalização de características e habilidades individuais do professor.

O valor contextual refere-se ao contexto, ou seja, é o valor do objeto ou pessoa avaliada pela instituição ou coletivo definidos. No caso da avaliação docente, considerar a dimensão do valor contextual pode ser importante, pois as características individuais do docente (titulação, por exemplo) podem não ser determinantes para a adequação na instituição em que leciona.

Bauer (2013, p.25) aponta que os critérios de avaliação de mérito tendem a ser mais constantes que os de valor contextual,

Já que se observa a dificuldade de determinar um único critério de valor contextual que valha para todos os contextos. Considera-se que a avaliação baseada no 'valor contextual não pode prescindir de avaliações locais, específicas, realizadas de acordo com os critérios de adequação do professor a serem definidos em casa contexto, e que seriam, preferencialmente, calcadas em abordagens qualitativas, com uso de técnicas como estudo de campo, etnografia ou outras abordagens naturalísticas.

Bauer (2013), utilizando etapas definidas por Scriven para avaliar um bom docente e um ensino, considera o estabelecimento de critérios (de bom desempenho), elaboração de padrões, mensuração do desempenho e comparação dos resultados de padrões já definidos, síntese de informações e dados para o julgamento de mérito e valor contextual. Definir uma avaliação justa e exequível é difícil, dado o estabelecimento de critérios e padrões avaliativos baseados na dimensão do mérito e do valor contextual.

Entretanto, apesar de o governo brasileiro estabelecer critérios para definir o bom professor, a avaliação de desempenho do professor tem se baseado em notas obtidas pelos discentes em avaliações oficiais, como é o caso do estado de São Paulo. Há outras

abordagens avaliativas, também no estado de São Paulo, que utilizam a nota do professor em uma prova individual de requisito, para que ele possa progredir na carreira.

De acordo com Silva, Moriconi e Gimeses (2013), determinar que um professor, de maneira isolada, pode impactar a aprendizagem de seus alunos não é consensual no âmbito das pesquisas educacionais, ainda mais quando praticada na esfera avaliativa de docentes.

Os autores utilizam o contexto dos Estados Unidos onde os resultados da avaliação discente vêm ganhando um espaço central na perspectiva da avaliação de escolas e professores, com consequência direta para a carreira docente e permanência em sala de aula. Para eles, o foco de programas como o *No child left behind* é o *accountability*.

Para Silva, Moriconi e Gimeses (2013, p. 90), de acordo com análise desenvolvida por Scriven (1994), uma das práticas avaliativas docente é a avaliação de pessoal que “[...] abrange diferentes abordagens e instrumentos para sua realização, sem se ater necessariamente, aos resultados dos alunos, ainda que esse aspecto tenha se destacado no cenário educacional das últimas três décadas”.

2.7. O plano de carreira

Diante da precarização do trabalho dos professores, compreende-se por que a carreira docente é pouco atrativa para os jovens, especialmente em lugares onde as oportunidades de trabalho são amplas. Além disso, a remuneração dos professores é realmente problemática, tendo em vista que os salários não são condizentes com o exigido “[...] quanto à sua formação, condições de trabalho e cobranças feitas pelos programas de avaliação externa e respectivos indicadores, sem que lhes sejam oferecidos apoios pedagógicos diretos para atuarem.” (GATTI, 2012, p.97)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a resolução CNE/CEB n. 2/2009 e o parecer CNE/CEB n. 9/2009 que embasa a resolução. A resolução constitui uma nova orientação quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. A orientação baseia-se na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e na Lei n. 11.738/08 que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica. De acordo com a orientação, os entes federados deveriam elaborar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31/12/2009. (GATTI, 2012, p.97)

De acordo com Abreu (2013), o plano de carreira dos professores prevê posições ou adicionais, de acordo com os níveis de formação para o exercício do magistério em cumprimento ao dispositivo da Lei 5.692/1971 (art. 39), segundo o qual a remuneração dos professores e especialistas deve ser fixada em função de sua qualificação. A LDB (1996) determina que a progressão na carreira do magistério público deve basear-se na titulação ou habilitação.

Além disso, a jornada de trabalho predominante dos professores situa-se em torno de 20 horas semanais, podendo ser 22, 24 ou 25 horas. Todavia, as leis locais prevêem, como exceção, jornadas maiores, de 30, 40 horas ou mais horas por semana. Com o arrocho salarial, obviamente os professores acumulam cargos. A CNE/ CBE 2/2009 não trata da composição da jornada dos professores, mas aponta que é preferível uma jornada integral de 40 horas e ampliação progressiva das horas-atividade, com a garantia do percentual mínimo hoje já praticado.

De acordo com Jacomini e Penna (2016, p. 190), a jornada de trabalho é fundamental para construir plenas condições de trabalho docente, mas, para compensar o arrocho salarial, os docentes passaram a trabalhar em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em outras redes de ensino. Segundo as autoras, a maioria dos planos propostos pelos estados brasileiros sugeria mais de uma jornada. As jornadas de 20 ou 30 horas permitem o acúmulo de cargo na mesma ou em outra rede de ensino, de acordo com o previsto na CF/88 (1988).

O plano de carreira da cidade de São Paulo prevê a possibilidade do acúmulo de cargo, em que o professor pode trabalhar até 70 horas, em uma jornada diária de 14 horas, cinco dias por semana. “Duas questões podem ser destacadas: maior possibilidade de adoecimento do professor e um exercício docente aquém do potencial do profissional, como consequência do excesso de trabalho.” (JACOMINI; PENNA, 2016, p.190)

CAPÍTULO III - O CEETEPS

O governo de São Paulo iniciou o ensino profissional técnico no fim do século XIX e início do século XX, diante da necessidade posta pelo progresso industrial. As escolas profissionais funcionaram a partir de 1911, para atender as necessidades da industrialização e foram as primeiras medidas do estado de São Paulo nesse campo de ensino.

As primeiras escolas criadas foram na capital e, posteriormente, estendidas para o interior. A Escola Profissional Masculina e a Escola Profissional Feminina são, respectivamente, a Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas e a Escola Técnica Estadual Carlos de Campos administradas pelo CEETEPS. Os modelos utilizados em ambas eram prioritariamente a prática, o saber-fazer, utilizando o modelo de escola oficina. Em tal modelo, ensinava-se o aluno, e o mesmo produzia objetos de marcenaria que eram comercializados.

Carvalho (2011) observa que a sociedade industrial paulista aprovava a criação de uma escola profissional que funcionasse em dois períodos, das 8:00 às 16:00 horas. Em sua análise sobre uma publicação do jornal *O comércio* de 1918, a autora conclui que a oferta do ensino técnico evitaria ócio e possível marginalização dos jovens.

Quando publicava que todos os meninos, que vagueavam pela cidade, numa perigosa malandragem, por descuido dos pais, deveriam estar matriculados nas escolas profissionais, e a intenção era certamente ampliar o número de artífices, que produziam para os mercados locais, como pequenos operários, que as oficinas funcionavam durante o dia, horário de trabalho, e a noite era reservada para a educação. (CARVALHO, 2011, p. 41).

Havia, entretanto, diferenças entre as escolas artesanais e as escolas profissionais, criadas no estado de São Paulo, a partir de 1920. As primeiras tinham um caráter assistencial e compensatório, porque atendiam crianças e jovens em situações de risco (órfãos, pequenos delinquentes) e as segundas atendiam à classe trabalhadora com baixa escolaridade. (MACHADO, 2011, p.111)

Naquela época já havia uma dualidade no sistema de ensino, a educação profissional e artesanal para a população pobre, e para os ricos a educação propedêutica, visando formar a elite do estado. A educação para a população pobre, procurando tirar os delinquentes da rua era bem aceita.

Na década de 1930, e períodos subsequentes, o processo de industrialização atingiu altos índices de crescimento, o que levou à adoção de novas estratégias de capacitação da força de trabalho (OLIVEIRA; SALES, 2011)

A partir de 1930 foram instituídos decretos denominados de Reforma Francisco Campos, de caráter nacional, que mantinham a desarticulação entre o ensino secundário e o profissional, dificultando o acesso ao ensino superior para amplas parcelas da população. Em 1934, as escolas técnicas existentes passaram a ser administradas pela Superintendência do Ensino Profissional, divididas em industriais e agrícolas. No mesmo ano, surgiu, em 1934, a Universidade de São Paulo, que teve como núcleo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, somada a antigas escolas, como a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina. Além disso, a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica também foi organizada em 1934 e sua denominação foi alterada, em 1938, para Superintendência do Ensino Profissional, e deveria apenas cuidar da educação profissional. (CARVALHO, 2011)

Em abril de 1936, o primeiro superintendente Horácio Augusto de Silveira, participou, a convite do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, da discussão para a elaboração do plano nacional de educação, com o objetivo de criar no Brasil as escolas técnicas necessárias para o desenvolvimento industrial da época. A participação de Horácio demonstrava a importância da rede de escolas técnicas criada no estado de São Paulo.

De 1942 a 1946 foi realizada a Reforma Capanema, a partir de leis orgânicas decretadas e no âmbito federal a Lei Orgânica do Ensino Profissional, a institucionalização de “[...] duas redes paralelas: o ensino secundário propedêutico voltado ao preparo às elites condutoras, e o ensino profissional de nível técnico, com a finalidade de formar mão de obra qualificada ao mercado.” (MACHADO, 2011, p.112)

Segundo Batista (2011, p. 99), apesar das reformas empreendidas pelos pioneiros da educação, a ideia da formação profissional limitava-se à capacitação para o trabalho, sem uma visão educativa e social. A autora utiliza o exemplo de uma importante instituição para validar sua análise.

Roberto Mange, líder do processo de racionalização da educação para o trabalho e professor catedrático da Escola Politécnica, apenas em 1953 demonstrará uma preocupação mais efetiva com uma transformação do SENAI em uma instituição que preparasse não apenas para o trabalho, mas para a vida.

De acordo com Torres (2016, p.105-106), as escolas do Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SEBRAE) seguiam a racionalidade norte-americana de trabalho, visando a maior racionalidade da organização e elevação da produtividade do trabalho. A proposta pedagógica do Sistema S

[...] visava impor a separação entre concepção, controle e execução das tarefas, com parcelamento, fragmentação e rotina das atividades, mediante a obediência a instruções padronizadas e previamente definidas pela gerência, a qual era responsável por definir metas/cotas de produção mediante o estímulo de recompensas salariais. O modelo de qualificação era, portanto, eminentemente de cunho tecnicista, voltado para práticas operacionais de linhas de produção. Tratava-se da formação de trabalhadores rígidos, tecnicistas e subordinados ao controle do processo de trabalho pela ‘gerência científica’.

O CEETEPS denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CCET SP) foi criado, em 1969, pelo governador Roberto Carlos de Abreu Sodré (1967-1971), como uma autarquia, com a publicação do Decreto-Lei de 6 de outubro, com o objetivo de oferecer cursos de nível médio e técnico e cursos de nível médio e superior. Sua criação foi amparada pelo Ato Institucional nº5 (AI-5, de 13 de dezembro de 1968) e estava vinculado à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e financeira e à Secretaria da Fazenda. Inicialmente foram oferecidos dois cursos de nível superior nas áreas de Construção Civil, nas modalidades Movimento de Terra e Pavimentação e Mecânica, nas modalidades de Desenhista Projetista e Oficinas. Sua finalidade era o desenvolvimento da educação tecnológica nos graus do ensino médio e superior e tinha como objetivo:

I – incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho; II – formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperação com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; III – desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.(SÃO PAULO, 1969, p.1) ⁸

⁸ Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Roberto Costa de Abreu Sodré.

Segundo Motoyama (1995), a criação do CEETEPS não estava ligada à estruturação da educação profissional de nível médio; as preocupações eram iniciar no Brasil uma instituição formadora de técnicos de nível superior, que atuassem na relação entre engenheiros e operários. Instituíam-se dessa maneira a carreira de engenheiro de operação, que depois foi denominado tecnólogo. A intenção de seus idealizadores, ligados ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e à Escola Politécnica, era atender à demanda dos governos municipais que disputavam a construção de faculdades, e do crescente setor industrial, que criava uma demanda de formação de mão de obra qualificada para operações específicas. Durante a gestão do governador Abreu Sodré foi criada a Secretaria de Educação e a Coordenadoria do Ensino Técnico, visando organizar a educação profissional de 2º grau.

Além disso, a criação do CEETEPS, que ocorreu no fim da década de 1960, deve ser analisada à luz do contexto histórico. Segundo Algebaile (2009), sua criação ocorreu durante a reforma universitária e como movimento complementar a essa, surgindo a profissionalização do ensino médio.

Essa política, por si só, formava uma nova dualidade. A ênfase do ensino na profissionalização teria efeitos diversos para as diferentes classes sociais. De um lado, não chegaria a afetar substancialmente as expectativas de formação escolar das classes médias e altas, que continuariam a se dirigir para a formação superior. De outro, afetaria as classes populares de um modo mais ideológico, reforçando o mito da ascensão social por meio de uma educação orientada para a empregabilidade. Para essas classes, a ideia de profissionalização promoveria uma forma de 'integração' que se daria não por uma preparação efetiva para o trabalho, muito menos por uma alteração significativa nas condições de ingresso no mercado, mas pela ativação 'regulada' da expectativa desse ingresso. Em outras palavras, não era a inserção efetiva nas formas mais protegidas e qualificadas de trabalho que garantiria a 'coesão social' necessária à continuidade do projeto dominante, mas apenas a expectativa dessa inserção. (ALGEBAILLE, 2009, p.170)

Para Torres (2016, p. 113-114) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5692/71 propôs a educação integrada atrelada obrigatoriamente à educação profissional, pois unificava o 2º grau à profissionalização compulsória, e propunha a profissionalização do ensino médio. Para o autor é perceptível o aprofundamento da racionalidade técnica da educação brasileira

A ideia era preparar trabalhadores para funções técnicas e não para a universidade, restringindo seu acesso para as classes mais favorecidas, reproduzindo-se, assim, as relações de classes e o dualismo estrutural na educação. A depender da origem de classe do jovem estudante que teria que trabalhar durante parte do dia, o ensino integrado se tornava

inviável, tendo que recorrer, assim, ao supletivo ou aos treinamentos do Senai e Senac.

Torres (2016, p. 115) aponta que a política educacional do regime militar não propunha a democratização do ensino ou da educação profissional. Segundo ele, o regime militar beneficiava o Senai, Senac e escolas privadas voltadas para a educação profissional. A educação era encarada como um investimento para preparar os trabalhadores para o mercado, nesse sentido a formação do tecnólogo “[...] com 70% de disciplinas profissionalizantes, 20% de disciplinas científicas ou básicas e de 10% de humanidades” (MOTOYAMA, 1994 p. 488), demonstrava a desvalorização da formação social e humanista do ensino profissional, seguindo um ensino tecnicista.

Em 1971, a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba foi anexada ao CEET. Em 1973, o CEET mantinha 36 cursos técnicos de nível médio e anexou a Faculdade de Tecnologia de São Paulo. Com a anexação, o CEET passou a se chamar Centro de Educação Técnica e Tecnológica Paula Souza⁹ (CEETEPS). Após três anos da incorporação da faculdade, em 1976, o CEETEPS foi vinculado à UNESP.

Machado (2002) afirma que a vinculação à UNESP estreitou a ligação do Centro com a comunidade acadêmica, e muitos dos seus membros distanciaram-se ainda mais do ensino técnico de nível médio. Segundo a autora, a consolidação do Centro Paula Souza se deu, ao longo dos anos, com a formação do ensino técnico, majoritariamente, para a formação de profissionais no ensino médio e superior, oferecendo duas modalidades de cursos profissionais: a) nível médio e tecnológico, em instituições próprias; e b) nível básico, sem exigência de formação anterior e processo seletivo, sob demanda do mercado de trabalho, em convênio com empresas ou outras instituições públicas, como a Secretária de Educação do Estado de São Paulo.

Ficou estabelecido no decreto de criação do CEETEPS que seus recursos seriam oriundos de subvenção anual do governo do estado, sob forma de dotação orçamentária e créditos adicionais, além de contribuições, financiamentos e doações da União, estados e municípios, entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras.

A princípio, como uma medida paliativa, em razão da falta de concursos próprios para a contratação de docentes, estabeleceu-se um vínculo com professores da Secretaria de Educação do Estado de empréstimo de professores para o CEETEPS até a realização de concurso próprio.

⁹ Homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza, um dos fundadores da Escola Politécnica de São Paulo.

O decreto 37.735, de 27 de outubro de 1993, autorizou a transferência das escolas técnicas para o Centro Paula Souza e determinou que os professores vinculados à Secretaria da Educação que estivessem em exercício poderiam solicitar o seu afastamento.

Artigo 6.º - Os funcionários e servidores integrantes do Quadro da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação que, na data de publicação deste decreto, estiverem em exercício nas Escolas Técnicas Estaduais relacionadas nos Anexos I e II ou na sede da Divisão Estadual de Ensino Tecnológico - DEET, poderão solicitar seu afastamento junto ao Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETPS.¹⁰

O pedido de afastamento deveria ser apresentado no prazo de quinze dias com documentos comprobatórios da situação. O decreto determina ainda que esse afastamento seria autorizado “[...] com prejuízo dos vencimentos ou salários, mas sem prejuízo dos direitos e vantagens do cargo ou função-atividade, em caráter temporário.” Além disso, o servidor não seria incluído no quadro de funcionários ou servidores do CEETEPS. O ingresso no CEETEPS seria feito apenas por concurso de provas ou provas e títulos, mas no decreto não há especificações de como seriam essas provas.

Em 1993 foi fundado o sindicato da categoria dos trabalhadores do Centro Paula Souza, o SINTEPS. O sindicato surgiu da fusão da Associação dos Servidores do CEETEPS (ASPS) e da Associação dos Docentes das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza (ADETEPS).

Para Torres (2016, p.123), em 1990 aprofunda-se a flexibilização, intensificação e precarização do trabalho docente no CEETEPS, aportados nas reformas educacionais que ocorreram neste período. O autor também aponta que ao mesmo tempo em que docentes dos Institutos Federais se tornavam estatutários, o regime jurídico dos docentes do CEETEPS tornava-se celetista.

Portanto, enquanto a rede federal do ensino técnico, representada pelos IFs, caminharam para regulamentar o trabalho docente no regime jurídico estatutário e dotado de direitos, com dedicação exclusiva e retribuição de titulação acadêmica, a rede estadual paulista de educação técnica, o CEETEPS, optou pela via da precarização da carreira docente, convertendo-os a servidores públicos celetistas, horistas e sem

¹⁰ Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETPS e dá providências correlatas.

estabilidade típica da carreira pública, como tampouco valorização de títulos.

Em 1994, foi realizado o primeiro concurso para docentes, para ingresso nas escolas técnicas do CEETEPS e a contratação dos profissionais se deu pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e não pelo Estatuto do Magistério, lei complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985, ao contrário dos contratos dos professores vinculados à Secretaria de Educação.

Durante a primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso, no final da década de 1990, foi instituído o processo de Reforma da Educação Profissional no Brasil, cujas bases são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996 e o Decreto Federal 2.208 de 1997. A nova legislação desencadeou uma reforma na educação profissional e, após a promulgação do decreto, as matrículas no curso integrado foram suspensas e os cursos integrados de nível médio e técnico, que tinham duração de quatro anos, foram extintos. O curso técnico passou a ter duração de um ano e meio e o processo seletivo para ingresso foi desvinculado do ensino médio.

No plano estadual o governador Mario Covas (PSDB) suspendeu o reajuste salarial do CEETEPS em conformidade com os reajustes anuais pagos às universidades estaduais paulistas do Conselho de reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP)¹¹. O reajuste era dado desde 1976 (Lei 952/1976). Essa desvinculação gerou uma das principais reivindicações da categoria, a manutenção do vínculo e aplicação do índice do CRUESP que o governo irá negligenciar (TORRES, 2016, p. 124)

O Decreto 2.208/97 foi revogado em 2004, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, a partir do Decreto nº. 5.154 de 2004, que instaurou 15 novas políticas variáveis de educação profissional de acordo com as políticas específicas dos governos estaduais. O novo decreto permitiu uma flexibilidade na oferta da educação profissional, e cada instituição pode organizar a modalidade de forma diferenciada. O Estado de São Paulo, entretanto, não mudou sua organização após o decreto nº. 5.154 de 2004. (SOUZA, 2010)

De acordo com Mendes (2005), após a reforma da educação profissional, o número de vagas do Centro Paula Souza passou de 25 mil para 44 mil, dobrando o atendimento. Todavia, a ampliação de vagas não ocasionou o aperfeiçoamento da infraestrutura da rede de ensino.

¹¹ O CRUESP é o Conselho de reitores das Universidades Estaduais de São Paulo formado pelos reitores da USP, Unicamp e Unesp e pelos Secretários de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e da Educação.

Torres (2016, p. 127) aponta que de 2005 a 2011 o número de instituições federais que ofereciam educação profissional saltou de 146 para 354. E desde a Lei n.11.892/2008 foram criados “[...] 38 Institutos Federais, a partir das transformações de Centros Federais de Educação Tecnológica ou da integração entre Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.”

A partir de 2006, o CEETEPS passou a ser vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, ocasião em que a autarquia já administrava 198 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 50 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), distribuídas em 166 municípios paulistas.

Em 2008, depois da criação de 7 novas unidades: ETEC Artur Alvim; ETEC de Vila Formosa; ETEC de Votorantim; ETEC Suzano; ETEC São José dos Campos; ETEC Cajamar e, ETEC de Piracicaba, foram ampliadas também as classes descentralizadas e, em 2010, foram oferecidas 19.220 vagas em 50 diferentes cursos de graduação tecnológica nas 49 faculdades instaladas e 46.332 vagas de ensino técnico de nível médio. O Plano de Expansão do Governo do Estado de São Paulo de 2006 a 2014 impulsionou a criação de novas unidades de Etecs, o número saltou de 126 para 2017 unidades.

O período correspondente compreende a expansão precarizada da educação técnica no país, a exemplo da interiorização do CEETEPS e da cefetização (referência aos Institutos Federais de Educação Tecnológica). Levando em conta os dados nacionais, em 2001 havia 462.258 alunos matriculados na educação profissional de nível técnico; em 2009 saltou para 861.114, um crescimento de 86,3%. No ensino médio integrado, em 2005, havia 40,6 mil matrículas; ao passo que em 2009 saltou para 175.831. Mais uma vez o dualismo estrutural na educação. No plano federal, entre Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Em relação ao Estado de SP, a Secretaria da Educação, responsável pelas escolas estaduais, e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, responsável pelas Escolas Técnicas do CEETEPS. (TORRES, 2016, p.128)

A expansão propiciou um aumento na demanda de profissionais da educação, tais como docentes, coordenadores e diretores, de modo que algumas medidas administrativas foram adotadas, a fim de suprir a necessidade de trabalhadores e de organização do sistema de ensino. No entanto, essas medidas precarizaram a condição de trabalho do profissional da educação na instituição, uma vez que houve o acúmulo de funções administrativas com a à docência, ou uma ampliação desse.

O CEETEPS oferece uma grande gama de cursos técnicos e essa oferta advém da expansão escolar vertiginosa dessa instituição. Todavia, essa expansão permanece com caráter emergencial. De acordo com Algebaile (2009), a expansão escolar ocorre como uma resposta às demandas e interesses particulares que, muitas vezes, são intrínsecos ao Estado. Nessa perspectiva, a autora demonstra que a expansão da oferta educacional constituiu realidades diferentes:

É nesse sentido que ela parece ‘fugir sistematicamente’ ao controle, constituindo realidades diferenciadas, aparentemente movidas por um dinamismo próprio que, só posteriormente, vão sendo enquadradas em um sistema formal e, muitas vezes, sob a forma de uma adaptação formal forçada (ainda que precária e superficial) das realidades particulares a uma organização sistêmica ‘de cima’ e delimitada conforme uma lógica ‘externa’ à realidade em questão. (ALGEBAILLE, 2009, p.69)

A ampliação se apresenta como reguladora, pois o acesso à escola, em especial ao Ensino Técnico, teria o papel de regulador social, e a educação profissional ganha uma grande importância como política pública, pois é encarada como meio de resolver o problema do desemprego (CUNHA, 1980, p. 52). O ensino profissional ou profissionalizante configura-se como uma criação de oportunidade e tem, por fim, uma função equalizadora. A expansão ocorrida nessa instituição é instrumento de constantes propagandas políticas que a legitimam.

3.1. A precarização do trabalho docente no CEETEPS

O processo de expansão de unidades do CEETEPS ocorreu concomitantemente ao processo de sucateamento das relações de trabalho, fato este que não destoa da rede de ensino do Estado de São Paulo (MOURA, 2013). Portanto, entender as mudanças gerais que a educação sofreu e vem sofrendo, não apenas no CEETEPS, mas no Estado de São Paulo, se mostra relevante, pois pode desvendar um projeto de educação que não é restrito a essa instituição.

O professor tem seu trabalho fragmentado, pois cumpre muitas tarefas alheias à docência, como “[...] reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar alunos

e atender os pais, organizar várias atividades, assistir reuniões de coordenação, e, às vezes, até vigiar materiais, recreios e cantinas” (MOURA, 2013, p.59).

O CEETEPS possui vários regimentos, o do CEETEPS¹², o Regimento da ETEC¹³ e o Regimento da FATEC¹⁴ e o REDEPS¹⁵ (Regulamento Disciplinar Dos Empregados Públicos Do CEETEPS). O primeiro regimento retrata os deveres dos funcionários de uma maneira geral e as funções do Conselho Deliberativo, que devem ter um caráter especializado, integrado a pessoas com notória capacidade nas áreas selecionadas com os objetivos da instituição. São parte deste Conselho Deliberativo seis membros, o Diretor Superintendente (com direito a voz e voto), os outros membros são designados pelo Reitor da UNESP, sob aprovação prévia do Conselho Universitário.¹⁶ O Conselho Deliberativo tem como funções elaborar, expedir e propor alterações no regimento do CEETEPS, nos regimentos das ETECs e FATECs, propor ou determinar medidas para melhorar a política educacional, aprovar convênios com instituições públicas ou privadas, aprovar a criação, modificação ou extinção de cursos, entre outras coisas.

O conselho deliberativo tem papel fundamental para a administração do CEETEPS, entretanto, só podem participar das reuniões, com direito a voz e sem direito a voto, o Vice-Diretor Superintendente, Coordenadores das Unidades que compõem o CEETEPS, Diretores de ETECs e FATECs e convidados. Os docentes não podem participar, a não ser que sejam convidados.

Entretanto, de acordo com o regimento das ETECs, os princípios da gestão democrática deveriam nortear a gestão desta instituição, baseando-se no diálogo, consenso, participação, discussão coletiva e autonomia.

Parágrafo único - A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de tomada de decisões para a organização e para o

¹² Decreto nº 58.385, de 13 de setembro de 2012. Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS.

¹³ Deliberação CEETEPS nº 003, de 18-7-2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

¹⁴ Deliberação CEETEPS 31, de 27-09-2016. Aprova o Regimento das Faculdades de Tecnologia - Fatecs - do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS.

¹⁵ Deliberação CEETEPS 11, de 02-02-2015. O Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, no uso de suas atribuições regimentais e de acordo com o disposto no artigo 8º, III, do Regimento aprovado pelo Decreto 58.385 de 1309-2012, e ainda, à vista do aprovado na 513ª Sessão, realizada em 29-01-2015.

¹⁶ O mandato do Conselho Deliberativo tem duração de 4 anos, permitida a recondução.

funcionamento da Etec e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos das Etecs.¹⁷

O regimento descreve que os docentes devem participar da elaboração do projeto político-pedagógico, das atividades voltadas à pesquisa e extensão e da prestação de serviços à comunidade, participar de cursos de capacitação e atualização profissional e de outras atividades pedagógicas, como replanejamento, etc, além de terem asseguradas as condições de trabalho na ETEC e serem ouvidos em seus pedidos e reclamações. Os deveres dos membros docentes são os de cumprir as mesmas atividades pedagógicas a que têm direito, comparecer a solenidades, elaborar e cumprir o projeto político pedagógico, colaborar com as atividades de articulação entre a instituição e as famílias e comunidade.

Uma das proibições descritas é estimular nos alunos atitudes ou comportamentos atentatórios à moral e às normas disciplinares.

O REDEPS¹⁸, surge em 2015 para determinar as possíveis punições aos funcionários do CEETEPS caso descumpram os regimentos anteriores.

V - Cumprir as ordens superiores, exceto quando forem manifestamente ilegais, fundamentando o descumprimento e representando a quem de direito, nesta hipótese;
XIV - Observar neutralidade política e religiosa no exercício de sua função.¹⁹

Fica caracterizada como penalidade para o descumprimento de alguma regra preestabelecida a advertência, suspensão até trinta dias ou rescisão do contrato de trabalho.

X - Praticar atos contra o patrimônio público ou abusar do direito de greve;
XI - Praticar atos de sabotagem contra a Administração;²⁰

¹⁷ Deliberação CEETEPS nº 003, de 18-7-2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

¹⁸ Deliberação CEETEPS nº 003, de 18-7-2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

¹⁹ Deliberação CEETEPS 11, de 02-02-2015. O Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, no uso de suas atribuições regimentais e de acordo com o disposto no artigo 8º, III, do Regimento aprovado pelo Decreto 58.385 de 1309-2012, e ainda, à vista do aprovado na 513ª Sessão, realizada em 29-012015.

²⁰ Deliberação CEETEPS 11, de 02-02-2015. O Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, no uso de suas atribuições regimentais e de acordo com o disposto no artigo 8º, III, do Regimento aprovado pelo Decreto 58.385 de 1309-2012, e ainda, à vista do aprovado na 513ª Sessão, realizada em 29-012015.

Os regimentos caracterizam as políticas de gestão da instituição em relação ao docente, pois, apesar de destacar que a gestão democrática é necessária e fundamental para o desenvolvimento de um clima favorável ao ensino, a participação dos docentes no conselho deliberativo, de suma importância para a modificação dos próprios regimentos, acontece apenas mediante convite e sem direito ao voto. Ademais, o REDEPS determina a punição de qualquer ato contra a Administração, a obrigação de cumprir as ordens superiores, e caso essas regras não sejam cumpridas, o contrato pode ser rescindido.

As ETECs são reconhecidas por uma excelência de ensino, principalmente no ensino médio.²¹ De acordo com Torres (2016), os docentes do CEETEPS encontram-se em uma situação similar à da Espada de Dâmocles.²² Segundo Torres (2016, p.153), em sua pesquisa os docentes relataram fadiga, cansaço, trabalho noturno, acúmulo de cargo, excesso de responsabilidade, sobrecarga de atividades, falta de recursos pedagógicos, pressão da direção/coordenação, e superlotação das salas de aula.

O processo de contratação de docentes do CEETEPS é um concurso a partir de aulas livres (no mínimo duas aulas) e não há uma jornada pré-estabelecida, como em outros concursos públicos, ou seja, a carga horária pode variar. Os docentes contratados a partir do concurso são professores por tempo indeterminado e possuem aulas livres (um tipo de titulares naquelas aulas, exceto enquanto os cursos em que estão alocados forem fechados). A outra modalidade de aulas são as de substituição (quando o professor titular das aulas se afasta temporariamente).²³ No segundo caso, o professor não tem garantia de que vai permanecer com essas aulas no semestre seguinte, pois o professor titular pode voltar do seu afastamento.

Em ambos os casos (aulas livres ou em substituição), o docente fica à mercê de uma redução de carga horária involuntária, quando há o fechamento de salas ou turmas por cursos. A razão dessa redução geralmente está atrelada à evasão. Observamos que

²¹ “Na última semana, foi publicado um ranking de escolas que se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e mais uma vez as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) surpreenderam. De todas as públicas do Estado de São Paulo, que somaram 60 instituições, 46 delas são de ensino técnico e 11 estão na região metropolitana, o que faz SP se destacar na lista.” <https://www.redebomdia.com.br/educacao/07/2018/etecs-conheca-as-instituicoes-com-melhor-desempenho-no-enem/>

²² O autor faz referência ao mito grego clássico em alusão à insegurança de perder a condição que o indivíduo se encontra devido a qualquer ameaça. No mito grego, Dâmocles é um conselheiro da corte que se tornou governante de Siracusa por um dia, tomando o lugar do antigo governante, Dionysius. Dâmocles, durante seu reinado viveu servido abundantemente e bajulado por todos. Todavia, ele vivia com uma espada de lâmina afiada pendurada e suspensa sobre sua cabeça, apoiada por um fio de cabelo de cavalo e logo abdicou de sua recente fortuna.

²³ Enquadram-se neste caso licença maternidade, afastamento para cursar o mestrado ou doutorado e afastamento para ocupar funções administrativas.

caso o docente tenha aulas vagas em sua grade de horários, vulgarmente conhecido como janelas, mesmo que ele permaneça na escola, não receberá pelo tempo despendido. De acordo com Torres (2016, p. 148),

Ainda que a grade horária seja elaborada pelas coordenações de curso, caso isso ocorra, o professor fica sem receber o valor da hora-aula ociosa, ainda que esteja à disposição da unidade escolar, pois precisará aguardar a próxima aula. Tal aspecto sugere a íntima conexão com a 'eliminação de desperdícios' da empresa moderna enxuta do tipo toyotista, mais um indício de que a racionalidade empresarial penetra a educação profissional pública do CEETEPS no que se refere ao controle do processo de trabalho.

A atribuição de aulas no CEETEPS é feita baseada na pontuação docente e ocorre semestralmente ou anualmente, dependendo do curso (cursos técnicos modulares são semestrais e ensino médio é anual). Essa pontuação consiste na soma de pontos de cada docente em cada item, e para isso o professor tem que entregar certificados e comprovantes das atividades. Os pontos obtidos farão com que ele tenha preferência (ou não) no momento da atribuição de aulas. Como o fechamento de cursos é comum, esse é um momento crucial, pois o docente tanto pode ter uma manutenção da carga horária, como uma redução de carga horária, chamada pelo CEETEPS de redução voluntária.

A atribuição é baseada na soma de pontos adquiridos em quatro campos: Grupo 1: Titulação/Atualização; Grupo 2: Produção Acadêmica; Grupo 3: Experiência Profissional; Grupo 4: Assiduidade. O processo de contabilização de pontos e conferência de certificados é feita pelos próprios docentes e por funcionários administrativos, a partir de uma comissão para a qual os professores se voluntariam. Sua participação nesse processo vai gerar pontos na próxima atribuição.

O grupo 1 mensura a titulação ou atualização acadêmica e profissional, nele são contabilizados pontos de acordo com os cursos e titulações que o docente possui: o técnico de nível médio ou magistério; licenciatura plena ou equivalente a graduação; pedagogia; pós-graduação *lato sensu*: aperfeiçoamento e/ou especialização; mestrado; doutorado; treinamentos; cursos de atualização e outras participações, que totalizam 115 pontos. É importante ressaltar que no campo H desse grupo, o de treinamentos, cursos de atualização e outras participações é necessário um cálculo para a totalização de pontos. Por exemplo, um curso de 50 horas será multiplicado por 0,02 e o resultado será de apenas 1 ponto.

O grupo 2 define pontos de acordo com a produção acadêmica do docente: livro; apostila; trabalho de pesquisa científica; ensaios e artigos publicados; apresentação de trabalhos em eventos científicos; cursos ministrados; palestras, minicursos, totalizando 74 pontos. Nesse grupo, para cada campo se realiza um cálculo. No campo A, por exemplo, que trata da publicação de livro, cada publicação é multiplicada por 4, ou seja, cada livro publicado equivale a 4 pontos. A pontuação máxima é 16 pontos, isto é, seriam necessários quatro livros publicados para atingi-la.

O grupo 3 atribui pontos de acordo com a experiência profissional no CEETEPS: tempo de atuação no CEETEPS; tempo de atuação na unidade escolar (UE); atividades técnico administrativas no CEETEPS (variam de acordo com a função, coordenador do ensino médio e técnico, orientador educacional, coordenador pedagógico, orientador de estágio, responsável por projetos institucionais); atividades docentes no CEETEPS; comissões e bancas na UE e na administração central (Laboratório de currículo, CIPA, Conselho de escola, APM), totalizando 443 pontos.

Este é o grupo que totaliza mais pontos e abarca o cumprimento de atividades administrativas no CEETEPS. Neste campo o cálculo da função de coordenador de curso é feito a partir da soma dos meses trabalhados e multiplicado por 1,5. Por exemplo, um docente que permanece na função de coordenação de curso por 24 meses terá 36 pontos. Entretanto, há variações de pontuação de acordo com a atividade administrativa. Quem ocupa a função de orientação educacional tem os seus meses trabalhados multiplicados por 1,6. Utilizando o mesmo exemplo anterior, um docente que tenha ocupado a função de orientação educacional por 24 meses teria 38,4 pontos.

Além disso, neste grupo pontua-se a participação em órgãos como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM) em que há reuniões fora do horário de trabalho, da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), em que os docentes participantes têm que organizar palestras e outras atividades para a conscientização dos funcionários e discentes para prevenir acidentes, também em períodos fora do horário de aulas.

O grupo 4 mensura pontos de acordo com a assiduidade e pontualidade na unidade escolar: assiduidade; frequência em reuniões (pedagógicas, conselho); cumprimento de prazos; cumprimento de horário (pontualidade); bônus, que totalizam 170 pontos. Nesse campo, a bonificação é contabilizada de acordo com as faltas dos docentes, contabilizando 52 semanas, se não ultrapassarem o número de faltas (exceto licença-gestante, doença infectocontagiosa, licença-prêmio, férias, nojo, gala, licença-

paternidade, entre outros). Neste campo também é feito um cálculo no qual o número de faltas é multiplicado por 52 e resultará nos pontos obtidos. Ou seja, dependendo do número de faltas do docente ao longo das 52 semanas ele terá de 0 a 50 pontos.

$$\% \text{ faltas} = \frac{\text{Nfa.}}{\text{N.52}} \cdot 100\%$$

N.52

% faltas	Bônus (pontos)
0,0 a 0,5	50
0,6 a 1,0	10
1,1 a 1,5	7
1,6 a 2,0	5
> 2,0	0

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pelo CEETEPS. ²⁴

Essa avaliação é realizada por uma comissão formada por docentes, desde a verificação dos certificados, até o cálculo para cada campo e grupo. Ao final do processo, os docentes têm um período de recurso para questionamentos de sua pontuação. De acordo com Torres (2016, p. 151) “[...] conforme revelam os questionários, 56% dos docentes já tiveram redução involuntária de número de aulas”. É notório, portanto, que a pontuação tem um papel extremamente importante na manutenção da carga horária e consequentemente no salário desses trabalhadores.

Tabela 1 – Pontuação para classificação docente

PONTUAÇÃO PARA CLASSIFICAÇÃO DOCENTE			
FATORES	GRUPO 1 - TITULAÇÃO/ATUALIZAÇÃO		PONTOS MÁXIMOS
A	Técnico de Nível Médio; Magistério	SIM/NÃO	5
B	Licenciatura Plena ou Equivalente/Graduação	15	15 à 12
C	Pedagogia	5	5
D	Aperfeiçoamento	SIM/NÃO	12
E	Pós-Graduação "Lato Sensu": Especialização	SIM/NÃO	18
F	Mestrado	SIM/NÃO	21
G	Doutorado	SIM/NÃO	24
H	Treinamentos, cursos de atualização e outras participações	h x 0,02	15
	SUBTOTAL:		115
GRUPO 2 - PROPRIEDADE INTELECTUAL/PRODUÇÃO ACADÊMICA			
A	Livro	n.4	16

²⁴ Portaria CETEC 1.263, de 26-7-2017.

B	Apostila	n.1	6
C	Trabalho de pesquisa científica	n.2	6
D	Ensaio e artigos publicados	n. 0,5	3
E	Apresentação de trabalhos Congressos/Simpósios/Seminários/Encontros	n.1	8
F	Registro de Marcas e Patentes	n.4	16
G	Registro de Direitos autorais- obras artísticas	n.2	8
H	Cursos Ministrados	n.2	6
I	Palestras/mini cursos	n.0,5	5
	SUBTOTAL		74
GRUPO 3 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			
A	Tempo de atuação no CEETEPS	n.0,01	42
B	Tempo de atuação na U.E.	n.0,05	21
C	Atividades técnico-administrativas no CEETEPS	Conf. Tab.	180
	Atividades docentes no CEETEPS	AD=N Nm. 0,018	180
D	Comissões e bancas na U.E. e na Administração Central	Conf. Tab.	20
E	SUBTOTAL		443
GRUPO 4 - ASSIDUIDADE/PONTUALIDADE			
A	Assiduidade		20
B	Frequência em reuniões (pedagógica, conselho...)	$N = 20 \cdot \frac{X}{Y}$	90
C	Cumprimento de prazos	$P = 20 \cdot \frac{Ne - n}{ne}$	20
D	Cumprimento de horário (pontualidade)	$C = 20 \cdot \frac{(N \cdot 52) - Na}{N \cdot 52}$	20
E	Bônus		20
		SUBTOTAL	170
		TOTAL	802

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados no site http://www.etelg.com.br/paginaete/professor/pontuacao_docente.pdf

A avaliação docente é realizada anualmente ou semestralmente e exige do docente uma formação constante, pois parte dessa pontuação (grupo 1, cursos de atualização e outras participações, e grupo 2, artigos, ensaios) é válida por apenas 5 anos e manter uma pontuação alta é fundamental para a manutenção da sua carga horária.

No grupo 1 é necessário que o docente justifique sua titulação, ou seja, ele deve apresentar seus títulos acadêmicos. Se o docente tem o diploma de licenciatura ou graduação terá 15 pontos, com pós-graduação lato sensu são mais 18 pontos, aperfeiçoamento totalizam mais 6 pontos, mestrado tem acréscimo de 21 pontos,

doutorado de 24 pontos e cursos de atualização de 15 pontos. Alguns dos cursos de atualização são proporcionados pelo CEETEPS, mas, em geral, são de poucas horas.

Além disso, entre as funções atribuídas ao docente, há também a necessidade de realizar uma pesquisa científica. É notável, entretanto, que com tantas atribuições dificilmente um professor conseguirá realizar uma pesquisa.

No sistema de pontuação docente, a publicação de um artigo tem duração máxima de contagem de pontos por 5 anos. Todavia, a pesquisa dificilmente atrai o professor, dado o acúmulo de funções que dificulta a disponibilidade para os estudos, além de se tratar de uma pontuação descartável, uma vez que o único campo perene na pesquisa é a publicação de um livro, que conta apenas quatro pontos.

Segundo Torres (2016, p. 165), em pesquisa realizada com docentes da ETEC, apenas 20% não tinham realizado cursos de aperfeiçoamento ou qualificação profissional nos últimos dois anos. Cerca da metade dos entrevistados relatou participar de um projeto com remuneração de hora-atividade (HAE) no Centro Paula Souza, e aproximadamente 60% dos docentes realizou curso de aperfeiçoamento oferecido pelo próprio CEETEPS.

De acordo com o Estatuto dos Servidores do CEETEPS, publicado em 1985, o docente tem estabilidade no CEETEPS e não na sua função, justamente porque ele pode cumprir funções administrativas.

Segundo o artigo 141 do Estatuto (1985), “O servidor estável no CEETEPS só poderá ser demitido em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou mediante processo administrativo disciplinar, em que lhe seja assegurada ampla defesa”²⁵. Todavia, a condição profissional do docente e a garantia de sua jornada de trabalho estão atreladas à sua pontuação. Uma situação que se mostra adversa ao Estatuto, ou seja, muito frágil, pois, como já foi mencionado, caso o professor não cumpra algumas funções administrativas ou faça cursos de atualização, ele não terá pontuação suficiente para competir com os pares e ficará sem aulas.

As medidas administrativas e avaliativas tomadas pelo CEETEPS influenciam nas decisões profissionais de seus professores, impelindo-os a acumular várias funções, como a de coordenador de curso/área, coordenador pedagógico, orientador educacional, entre outras, com a de professor. O acúmulo de funções provoca uma constante transição de professores, pois o docente que assume a coordenação ou outras funções administrativas acaba por se afastar de algumas aulas para cumprir a função. Nesse momento, outro

²⁵ Resolução UNESP nº 73, de 27 de novembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Técnicos e Administrativos do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

professor assume as aulas, o que de alguma forma debilita o ensino pelas constantes mudanças de professores, ou mesmo ausência destes por um tempo. Além disso, o professor que assume as aulas como substituto tem um contrato de apenas dois anos. Por causa dos constantes afastamentos, as contratações temporárias são outra forma de precarização do trabalho docente.

É notável o esgotamento que essas atividades provocam nos professores, já que parte deles apresenta problemas psicológicos, como depressão, síndrome do pânico, entre outros (PIOVEZAN, 2016). Exercer duas ou mais funções traz determinadas implicações para a escola, como complicações na sua gestão e uma superexploração do trabalhador.

É necessário analisar porque o CEETEPS implantou essa reforma e porque ele atribuiu tantas funções ao docente. É possível perceber que atribuindo mais de uma função ao docente, não é necessário contratar funcionários administrativos. Foi possível, ao instaurar a reforma, deixar de contratar funcionários estatutários e contratar apenas celetistas. A reforma e a maneira com que o CEETEPS conduz sua gestão possibilitaram a diminuição das contratações e a precarização dos contratos, pois ao determinar que um funcionário não é estatutário, ele perde a segurança do vínculo de um emprego público.

Torres (2016, p. 195) aponta que o caso do docente do CEETEPS é um exemplo do desmonte da estabilidade do emprego público (estatutário) no Estado de São Paulo. “Trata-se de uma dupla investida do capital: aos direitos sociais oriundos da carreira docente técnica e à educação pública profissional, que tem se expandido de maneira precarizada.”

O autor (2016, p. 195) elenca as caracterizações da precarização do trabalho docente no CEETEPS:

[...] forma de contratação e regime jurídico de trabalho: celetista não-estatutário, funcionário público demissível (sem estabilidade), quadro expressivo de docentes temporários (contrato por tempo determinado ou emergencial), plano de carreira deficitário. - direitos enxugados: o docente não recebe ajuda de custo (o vale alimentação não é para todos) com transporte ou refeição, não dispõe de plano de saúde ou de acesso ao hospital do servidor, até o recente plano de carreira implantado a pós graduação não era critério para valorização salarial – e mesmo após o novo plano, negligencia o doutorado; avaliação de desempenho docente, sistema de metas e bonificação por resultados (produtividade-mérito). - horista (sem jornada), não recebe 1/3 de hora atividade (lei do piso nacional – com a greve de 2014, em 2015 passa a receber de 20% para 30%), instabilidade e insegurança relativo ao próximo semestre (muitas aulas são em regime de substituição, além do fechamento de cursos), dupla e tripla jornada em mais de uma unidade, sujeito a redução involuntária de horas de trabalho, ‘janelas’ não remuneradas, sem direito a abono de faltas, dentre outros.

O docente ocupando cargos administrativo-pedagógicos, como o de coordenador de curso ou orientador educacional, denota uma flexibilização do trabalho, pois, ao mesmo tempo em que desempenha o preparo de aulas, a correção de atividades e o extenso preenchimento de formulários, deve também desempenhar as tarefas dos cargos diferentes. Para isso são necessários projetos, provas para qualificação, elaboração de relatórios, e isso denota uma intensificação do trabalho docente, pois para um docente com poucas aulas em uma unidade há a necessidade de ampliação de horas de trabalho.

Outro fator que difere os professores do CEETEPS é que os mesmos possuem outras profissões fora da escola. “Nesse sentido, outro dado de destaque é que 32% ocupam o mercado de trabalho em outra função além da docência, isto é, têm o trabalho duplicado, compartilham outra atividade formal extra-escola, em regime de dupla jornada” (TORRES, 2016, p. 159)

O acúmulo de trabalho por parte do docente causa muitas vezes um adoecimento. Segundo Torres (2016, p. 158), 38% dos docentes que responderam à pesquisa afastaram-se da ETEC por motivo de saúde. Já 68% apresentaram atestado médico para justificar sua falta ao trabalho; a maioria alega uma combinação de motivos físicos, estresse e desgaste emocional.

É muito complicado, além das aulas da Etec, que são duas manhãs, trabalho numa escola particular, que são três manhãs e uma tarde, e também trabalho na rede municipal que são quatro noites e quatro tardes... é muito complicado esse ritmo... o tempo para a família quase não sobra. Tenho que me desdobrar para preparar aula e materiais. É muito difícil. A família tem que abrir mão de muita coisa para entender esse meu processo. Isso só acontece em função do salário que é muito baixo. O ideal seria que nós estivéssemos em uma única escola, com uma carga em uma única escola, um salário adequado, tempo para estudar e preparar aula. [...] aqui são três escolas em função do salário. A família, pelo menos aqui em casa, é compreensível nesse sentido. Raramente eu tenho um sábado livre para poder sair com a família ou curtir com os amigos. (PROFESSOR apud TORRES, 2016, p. 175)

No estudo apresentado por Torres (2016, p. 181-182), podemos observar que há formas coletivas e individuais de enfrentamento do acúmulo de trabalho da escola. De acordo com o autor, no neoliberalismo “[...] o indivíduo é visto com uma célula isolada e autônoma, em harmonia com a concepção de indivíduo abstrato (em oposição à classe)”. Segundo ele, o tempo livre ou vago do docente é utilizado como forma de lazer como ir

ao cinema, visitar exposições, dormir, entretanto, muitos relatam que nesse tempo dito livre ainda fazem atividades pedagógicas como preparar aulas e corrigir provas.

Torres (2016, p. 151) analisou a remuneração docente da ETEC de diferentes Escolas Técnicas. Segundo os entrevistados, a diferença salarial é significativa, variando de 400,00 a 9.000,00 reais. A baixa remuneração intensifica o trabalho pelo acúmulo de funções administrativas no CEETEPS ou com o acúmulo de cargos em outras instituições. Além disso, o docente desta instituição não recebe vale transporte e refeição (o vale alimentação com valor de 8,00 reais apenas no dia em que se trabalha, só é concedido para aqueles com rendimento mensal muito baixo) e não tem acesso ao hospital do servidor público e nem a um plano de saúde institucional.

Outro aspecto da precarização do trabalho docente é a superlotação de salas de aula. Esse é um dos aspectos mais difíceis da rotina do professor. No CEETEPS, as turmas de ensino médio, técnico regular e ensino médio integrado ao ensino técnico (ETIM), atingem o número de 40 estudantes por sala, considerado alto.

3.2. O plano de carreira do CEETEPS

José Serra governou o Estado de São Paulo de 2007 a 2011 e, neste período, implementou, em 2008, o Plano de Carreiras, de empregos públicos e sistema retributório dos professores do Centro Paula Souza, acarretando mudanças na carreira e nos salários dos professores das Faculdades Tecnológicas (FATECs) e Escolas Técnicas (ETECs) do Estado. O plano de carreira esteve ligado ao Plano de Expansão do Ensino Técnico e foi lançado pelo governo em 2007, buscando ampliar o número de vagas no ensino técnico e superior.

A Lei complementar nº 1044, de 13 de maio de 2008, regula o plano de carreira em grau, padrão, classe, emprego público e quadro de pessoal. Para atender à diversificação foram criados subquadros, quais sejam: I - Subquadro de Empregos Públicos Permanentes, II - Subquadro de Empregos Públicos em Confiança, III - Subquadro de Empregos Públicos Permanentes Docentes. Observamos que os subquadros contemplam as formas adotadas pelo CEETESP, pois, o quadro de funcionários do CEETESP é composto por autárquicos, cargos de confiança e celetista. Desse modo, os

subquadros organizam e escalonam as classes que integram os quadros de funcionários do Centro.

O plano de carreira apresenta uma evolução funcional com ascensão vertical, mediante promoção. “[...] o estabelecimento de perspectiva básica de evolução funcional, como forma de ascensão vertical nas carreiras, mediante promoção.”²⁶ E, determina também, a evolução funcional horizontal, nos empregos públicos permanentes, mediante progressão: “[...]o estabelecimento de perspectiva básica de evolução funcional, como forma de ascensão horizontal nos empregos públicos permanentes, mediante progressão”.²⁷

O plano de carreira foi implementado seis anos depois da publicação da Lei complementar nº 1044, no dia 01 de julho de 2014. Segundo o Sindicato dos trabalhadores do Centro Paula Souza (SINTEPS, 2015), a efetivação do plano só ocorreu após uma greve que durou 38 dias. Todavia, os estudos para implantar o plano de carreira datam de 2002, quando ocorreu um plebiscito convocado pela administração do CEETEPS, para que os docentes optassem pelo plano ou o rejeitassem. O resultado foi pela aceitação do plano. A aceitação é contestada pelo SINTEPS (2015), pois, segundo o sindicato, a proposta foi lançada pouco tempo antes da data do plebiscito, impossibilitando uma ampla discussão e análise do seu conteúdo.

Inicialmente, a carreira de docente das Escolas Técnicas (ETECs) era composta por sete classes horizontais e verticais e escalonadas de acordo com a titulação do docente. Com esta regra, o docente dificilmente conseguia atingir todas as classes pré-definidas, pois a mudança de classe acontecia de dois em dois anos, totalizando 14 anos para chegar à classe VII. E para a mudança vertical, que correspondia à titulação do professor (especialização, mestrado, doutorado), havia três estágios ou níveis, nos quais o professor tinha que permanecer por no mínimo seis anos. Portanto, a titulação era relevante, contudo, eram necessários no mínimo 18 anos para chegar ao nível III.

Após as alterações, em 2011, com a Lei Complementar nº 1044, observamos uma redução no número de classes. As ETECs e as FATECs a partir desse ano, apresentam apenas seis classes de professor, escalonadas de acordo com a titulação.

A evolução funcional para os servidores do CEETEPS objetiva o

²⁶ Lei Complementar 1044 de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"

²⁷ Lei Complementar 1044 de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

I - Reconhecimento, pelo resultado do trabalho esperado e planejado com a autoridade superior, para a otimização das atividades previstas na unidade em que esteja designado para o exercício de suas atribuições;

II - Constante aproveitamento do servidor pelo efetivo exercício do emprego público de que é ocupante, pela experiência adquirida ao longo do tempo, com resultados efetivos no aprimoramento das suas aptidões e potencialidades.²⁸

A promoção do servidor é dividida em duas partes. A primeira é a promoção de titulação, dividida em grau I, II e III. A segunda parte refere-se à progressão em que o servidor passa de uma escala para outra na mesma classe.

A progressão é escalonada no interior da mesma classe, após o cumprimento de dois anos de efetivo exercício e resultados satisfatórios em duas avaliações de desempenho. Essa avaliação leva em consideração:

I - assiduidade; II - disciplina; III - pontualidade; IV - iniciativa; V - responsabilidade; VI - qualidade do trabalho; VII - produtividade; VIII - relacionamento pessoal; IX - organização; X - interesse pelo trabalho; XI - aperfeiçoamento de conhecimentos, mediante apresentação de certificado de conclusão de cursos pertinentes à área de atuação do servidor, com duração mínima de 30 (trinta) horas.²⁹

A avaliação de desempenho apenas é concedida se o servidor obedecer aos seguintes requisitos: não possuir mais de 12 faltas justificadas e seis injustificadas no interstício de um ano, excluídas as ausências relativas à licença médica; e não sofrer reincidência de penalidade administrativa. Além disso, são considerados os afastamentos para ter exercício em emprego público de natureza diversa daquele que ocupa (admitido para emprego público em confiança ou designado como substituto de emprego público em confiança de comando no CEETEPS); afastamento for considerado como de efetivo exercício para todos os efeitos legais, nos termos da legislação pertinente; para frequentar cursos específicos, indicados em regulamento, como requisito para a promoção; sem prejuízo de vencimento, para participação em cursos, congressos ou demais certames pertinentes à respectiva área de atuação, pelo prazo máximo de 90 (noventa) dias.

²⁸ Lei Complementar 1044 de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

²⁹ Lei Complementar 1044 de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

A progressão é dividida em três partes: atualização profissional; avaliação; e Sistema de Avaliação Interno (SAI). A atualização profissional é desmembrada em componentes, ou seja, a formação e atividades diversas e atividades acadêmico-administrativas de relevo.

A atualização profissional e, mais especificamente, a formação e as atividades diversas contêm campos de formação acadêmica, como doutorado, mestrado, especialização e também, as publicações de patente, obra literária, artigo científico, palestra e participação em bancas de mestrado e doutorado, dentre outras. Podemos observar na tabela 1 - Formação e Atividades Diversas, os tipos de atualizações e as respectivas pontuações creditadas.

	Tabela 2 - Formação e Atividades Diversas	Pontuação/ Ocorrência
1	Titularidade (patente / depósito ou licença de patente / depósito ou registro de desenho industrial / registro de cultivares ou software)	30
2	Autoria de texto de obra literária, artística ou científica (artigo 7º da Lei nº 9.610/98), devidamente registrada (Exemplos: composição musical, obra coreográfica, ...). Obs.: Não considerar livro publicado.	15
3	Publicação de trabalho científico e/ou tecnológico completo em revista indexada com citação. Obs.: Não considerar resumo publicado.	30
4	Publicação de trabalho científico e/ou tecnológico completo em revista indexada. Obs.: Não considerar resumo publicado.	15
5	Publicação de trabalho científico e/ou tecnológico completo em revista não indexada. Obs.: Não considerar resumo publicado.	7
6	Publicação de livro na área de atuação (autor, coautor, tradutor ou organizador), devidamente registrado	15
7	Publicação de capítulos de livros na área de atuação, devidamente registrado	7
8	Publicação de trabalho científico e/ou tecnológico completo em Anais de Congresso Internacional. Obs.: Não considerar livro publicado.	10
9	Publicação de trabalho científico e/ou tecnológico completo em Anais de Congresso Nacional. Obs.: Não considerar livro publicado.	8
10	Elaboração de Apresentação, Prefácio ou Orelha de livro	5
11	Doutorado (apresentação da ata de defesa da tese)	30
12	Mestrado (apresentação da ata de dissertação)	20
13	Especialização (apresentação do certificado de conclusão ou diploma)	10
14	Publicação de resumo em Anais de Congresso, livro ou revista	5
15	Publicação de artigo em jornal ou revista de divulgação	2
16	Produção de material didático ou institucional em geral (apostilas, CD, roteiros, ...)	3
17	Oferecimento de curso, palestra, conferência, ..., ou participação em mesa redonda em Congresso, Simpósio, Feira Tecnológica, Workshop, ...	3
18	Apresentação de trabalho em Congresso, Simpósio, Feira Tecnológica, Fórum, Workshop, ...	5
19	Participação em banca de avaliação de Curso/Instituição, pelo CEE ou INEP	2
20	Participação em banca de Concurso para provimento de cargo docente em Instituição de Ensino	3

21	Participação em Comissão Especial/Específica de Concurso Público ou participação em Comissão Específica de Processo Seletivo para provimento de docente em Unidade de Ensino no CEETEPS	3
22	Participação em Comissão Local de Avaliação para Evolução Funcional	2
23	Participação em banca de Qualificação ou Defesa de Tese de Doutorado	5
24	Participação em banca de Qualificação ou Defesa de Dissertação de Mestrado	4
25	Participação em banca de Monografia de Especialização	1,5
26	Participação em banca de Trabalho de Graduação	0,5
27	Participação no processo de avaliação ou reavaliação de curso técnico de outra instituição	2
28	Participação em Reunião Pedagógica (Etec) ou participação em Reunião Colegiada - Exemplos: Reunião da Direção, Coordenação, Congregação, ... (Fatec)	2
29	Participação em evento (certificado com carga horária). Exemplos: curso, congresso, ...	1 cada 4 horas
30	Participação em evento (certificado sem carga horária ou com carga horária inferior a 4 horas). Exemplos: curso, congresso, palestra, ...	1
31	Avaliador na Feira Educação Tecnológica Paula Souza - FEETEPS	3
32	Certificação de Proficiência em língua estrangeira	3
33	Certificação complementar na(s) área(s) em que atua (extensão, aperfeiçoamento ou pós-doutorado)	5
34	Parecer técnico emitido na área de atuação	5
35	Revisor de periódico, avaliador ou parecerista de artigos, ... (de eventos e/ou publicações)	3

Fonte: Lei Complementar 1044 de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

A atualização profissional no que se refere às atividades acadêmico-administrativas de relevo diz respeito a funções exercidas no próprio Centro Paula Souza, como, por exemplo, a superintendência, coordenação de curso, diretoria de serviço, etc. No entanto, alertamos para incongruências e ou contradições constantes na tabela de pontuação. Há campos para a orientação de mestrado e doutorado, mas a pontuação obtida por esta atividade é demasiadamente baixa. Na tabela 2 podemos observar que as ocupações no próprio CEETEPS rendem mais pontos do que a orientação de doutorado. Ainda, como é do conhecimento dos pesquisadores, na atualidade a publicação, em especial de artigos em revistas com qualis, demanda um sobre esforço dos autores. Mas, as pontuações adquiridas com a produção científica ficam muito desequilibradas quando comparadas com as atividades de gestão, que são pontuadas em meses. As funções administrativas compõem a flexibilização do trabalho docente e são bem pontuadas, no entanto, são difíceis de atingir.

	Tabela 3 Atividades Acadêmico-Administrativas de Relevo	Pontos/Mês de Atividade
1	Superintendência / Vice-Superintendência do Centro Paula Souza	3
2	Chefia de Gabinete / Assessoria (Administração Central) / Coordenadoria Técnica (Administração Central)	2,8
3	Diretoria de Departamento na Administração Central / Diretoria de Unidade de Ensino (Etec/Fatec)	2,6

4	Vice-Diretoria de Unidade de Ensino (Fatec) e Assistência de Supervisão Educacional	2,5
5	Coordenação de Curso, Chefia de Departamento (multiplicar pelo número de cursos), Coordenação de Projetos na Classe Descentralizada (Etec) ou Coordenação de Projetos na Unidade de Ensino - Pedagógico, Orientação e Apoio Educacional (Etec)	2,4
6	Atuação em Diretoria de Serviço / Diretoria de Divisão na Administração Central / Chefia de Seção Administrativa	2,4
7	Suplente / Substituto (Coordenadoria Técnica, Diretoria de Unidade de Ensino, Diretoria de Serviço, Coordenadoria de Curso, Chefia de Departamento, Coordenadoria Pedagógica (Etec), Orientação Educacional (Etec), Membro de Órgão Colegiado em Unidade de Ensino ou Administração Central do CEETEPS) ⁽¹⁾	0,05/dia de atuação
8	Participação em Projeto Institucional da Administração Central decorrente de parceria ou de convênio	1,9
9	Participação em Órgão Colegiado (Conselho Deliberativo, Conselho de Escola, Comissão de Pontuação Docente, Congregação, Comissão de Implantação, APM, CIPA, Cooperativa Escola, CEPE, NDE, CPRJI, CPA, CD, Equipe Editorial de Revista, ...)	1,2
10	Participação em Comissão ou Grupo de Trabalho designado pelo GDS	1,8
11	Participação em Comissão designada por Secretaria Estadual ou pelo Governo do Estado	1,8
12	Outros projetos desenvolvidos na Administração Central, Etec ou Fatec, com horas-atividade específica atribuídas ⁽²⁾	0,013/hora de dedicação
13	Participação em projetos do PPG da Etec sem horas-atividade específica (Etec)	1,6
14	Comissão de Avaliação de Competência (Etec)	3/ocorrência
15	Profissional liberal ou empregado / servidor na área da disciplina atribuída	1
16	Orientação ou coorientação por aluno de Doutorado	1,5
17	Orientação ou coorientação por aluno de Mestrado	1,4
18	Orientação ou coorientação por aluno de Especialização	1,3
19	Orientação ou coorientação por aluno (Trabalho de Graduação ou Iniciação Científica)	1,2
20	Orientação de Polo EAD ou Orientação em Núcleo de Pesquisa	1,4
21	Organização de evento (Semanas de Tecnologia, Workshop, Seminário, Congresso, Oficina, ...)	0,5/dia

Fonte: Lei Complementar 1044 de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

Segundo o CEETEPS³⁰, a segunda parte da progressão é uma autoavaliação, dividida em cinco campos: planejamento; execução; comunicação; assiduidade; e pontualidade, e que são respondidas pelo professor e por seu superior imediato o coordenador de curso.

No primeiro campo, o professor deve relatar se elabora o plano de trabalho docente, seguindo o projeto político-pedagógico da escola e as orientações do CEETEPS, se prepara aulas, material didático de apoio, propõe atividades pedagógicas diferentes

³⁰ Lei Complementar 1044 de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

para o mesmo objetivo de aprendizagem e se identifica os alunos que apresentam dificuldades.

No segundo campo, o docente deve demonstrar a capacidade de execução de algumas tarefas, tais como dominar o conteúdo que ministra; avaliar o rendimento dos alunos; realizar avaliação periódica como orientador do planejamento didático; trabalhar conteúdos acadêmicos; promover o desenvolvimento profissional e inserção do aluno no mercado de trabalho; atender às orientações dos seus superiores (Direção, Serviços Administrativos e Acadêmicos e Coordenações Pedagógica e de Curso nos assuntos referentes à análise, planejamento, programação, avaliação, recuperação e outros).

No terceiro campo, o professor necessita demonstrar a capacidade de interação, pois se avalia o comparecimento do docente nas reuniões pré-determinadas pelo calendário escolar. O penúltimo campo diz respeito à assiduidade, ou seja, se o docente cumpre os dias letivos e se é pontual, cumprindo os horários corretamente.

O último ponto da progressão é o Sistema de Avaliação Interna (SAI), executado anualmente em todas as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) por meio da coleta de informações de alunos, professores, funcionários, pais de alunos (Etecs), equipe de direção e egressos.

Anualmente, a comunidade interna e a externa respondem a um questionário online, sobre diversos aspectos de sua Unidade, que vão desde a adequação do espaço físico e instalações, até as práticas pedagógicas adotadas pela escola ou faculdade. As informações colhidas são utilizadas pelo CEETEPS para analisar os processos de funcionamento das unidades de ensino, seus resultados e o impacto na realidade social em que a instituição se insere.³¹

O SAI foi criado em 1997, implantado em todas as Etecs em 1999 e, em 2000, nas Fatecs. Foi utilizado até 2013 como subsídio para a política de bonificação por resultados do Estado de São Paulo. Atualmente, compõe a avaliação para progressão do docente. De acordo com Bauer (2013, p.54), em alguns estados brasileiros observa-se a adoção de políticas de bonificação de professores aliadas a resultados “[...] obtidos pelas escolas sem que se considere, necessariamente, critérios de avaliação diretamente relacionados

³¹ Sobre a possibilidade de opinar sobre a escola e sua qualidade, há uma ideia de que a participação da comunidade seria efetiva. Mas na verdade, “[...] a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado.” (FREITAS, 2005, p. 921)

aos professores na composição dos indicadores de sucesso escolar.”. E, ao mesmo tempo, há iniciativas de avaliação de nível federal, de formação de professores (ENADE) e relacionadas à seleção de docentes.

A avaliação de responsabilização implica em alguma consequência material para as escolas e professores. A bonificação do CEETEPS, até 2014, era baseada somente no SAI, uma avaliação realizada em todas as unidades, utilizando parâmetros preestabelecidos, como metas. Todavia, como foi apontado por Silva, Moriconi e Gimeses (2013, p. 94), tal sistema não leva em consideração as especificidades de cada unidade escola.

O tipo de pressão exercido no âmbito das políticas de *accountability* varia em virtude dos eventuais efeitos ou consequências que podem acarretar na vida de professores, gestores e escolas. De forma geral, são estipulados dois grupos. As consequências de caráter mais simbólico – que envolvem a divulgação e apropriação dos resultados pelos pais de alunos e demais segmentos da sociedade de modo geral e, evidentemente, pelos próprios agentes escolas – são chamadas, nos estudos sobre o tema de *low stakes* ou de responsabilização branda. Já as políticas de responsabilização forte ou *high stakes* envolveriam, além da divulgação dos resultados aferidos, também sanções ou recompensas estabelecidas a partir dos desempenhos obtidos por alunos e escolas, em grau e diversidade variados.

O resultado dessa responsabilização se mostra na pesquisa feita por Torres (2016, p.157), com docentes. Em relação às condições de trabalho atuais em escolas da ETEC 70% considera que o trabalho está mais intenso, o que se denota um aspecto importante nas relações laborais demonstrando uma intensificação do trabalho docente. Além disso, 82% relataram que as tarefas aumentaram na escola, o que mostra também uma flexibilização do trabalho docente.

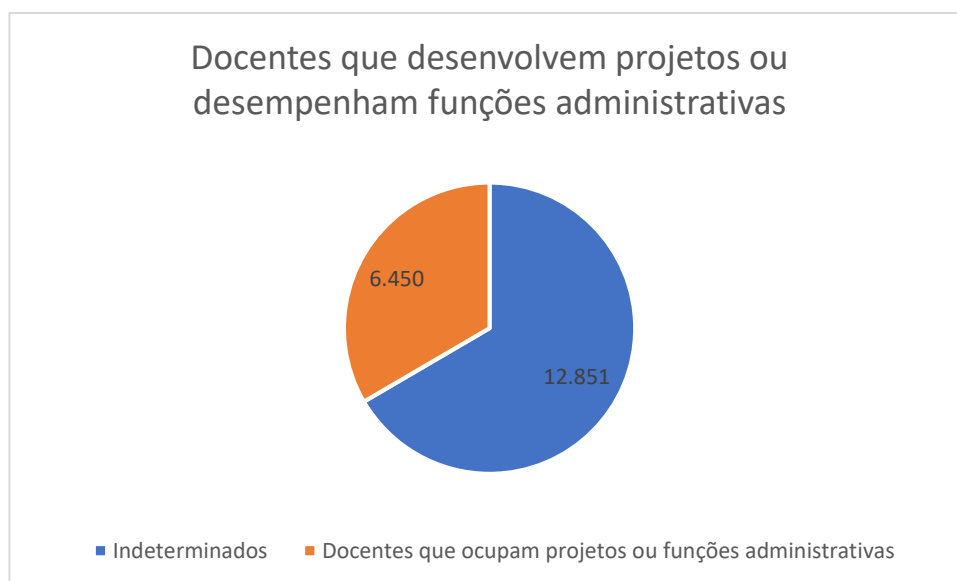
A cobrança por resultados também é identificada de forma expressiva, pois 72% dos docentes acreditam que há uma cobrança por resultados pela coordenação ou direção da ETEC. Neste contexto, a bonificação por resultado é central, pois, muitas vezes a meta da unidade escola é expressa por indicadores quantitativos, como resultados e desempenho, classificando cada escola em concorrência com outras unidades de ETEC. Além disso, a flexibilização também está relacionada à cobrança por resultados. Isso é mostrado pelo alto índice de docentes, 94% que acreditam que o trabalho na ETEC exige versatilidade, flexibilidade e polivalência. (TORRES, 2016, p. 157).

No caso dos docentes do CEETEPS, a bonificação individual por resultados, fruto de avaliação de desempenho (um índice a partir da avaliação de desempenho pessoal e institucional), faz com que os docentes entrem numa lógica individualista de concorrência e competitividade, perdendo-se a capacidade de mobilização coletiva ou crítica à gestão do trabalho docente. As cobranças passam a ser interiorizadas, normalizadas. (TORRES, 2016, p. 166)

O plano de carreira do CEETEPS passou por diversas mudanças desde sua implantação, todavia, atingir as metas pré-estabelecidas ainda é uma tarefa difícil para os docentes. O uso das avaliações com metas pré-estabelecidas, como o SAI, dificultam o processo. Nesta avaliação, é preciso atingir 100% de respostas, ou seja, é preciso que alunos, professores, funcionários, pais de alunos (Etecs), equipe de direção e egressos respondam ao questionário.

O aumento de ETECs e FATECs administradas pelo CEETEPS constitui uma problemática, pois ao aumentar o número de unidades ocorreu a flexibilização do trabalho docente, levando os trabalhadores a ocuparem funções administrativas na instituição. Para atingir as metas pré-estabelecidas no plano de carreira há a mesma necessidade. Em novembro de 2017 havia no CEETEPS 15.266 docentes com vínculo empregatício (CLT), dos quais 12.851 eram contratados por prazo indeterminado e 2.415 por contratos temporários, os determinados. Os docentes indeterminados que ocupam cargos em projetos ou funções administrativas eram 6.450.





Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pelo CEETEPS.

Segundo estudo apresentado por Torres (2016, p.146) em 2014 havia 13.776 docentes que lecionavam nas ETECs, dentre eles 40% possuía especialização (lato-sensu); a licenciatura atingia 20,7%, 17,2% possuía mestrado e apenas 5,1% possuía doutorado.

Conforme apontamos anteriormente a categoria de professores do CEETEPS é celetista, cuja contratação é regulada pela CLT, ou seja, é um funcionário horista e sem jornada de trabalho fixa. Desse modo, os docentes vivem em uma situação de insegurança no emprego e de instabilidade na jornada de trabalho.

A jornada de trabalho docente no CEETEPS torna-se maior quando combinada com outra docência em outra rede. A partir do levantamento efetuado por Torres (2016, p. 158) foi constatado que 44% dos professores trabalhavam 40h ou mais semanais (alguns tinham uma jornada de 80 horas). Do total, 28% dos docentes trabalhavam mais fora do que no CEETEPS. Além disso, 34% realizavam alguma atividade informal remunerada para complementar a renda, 42% dos docentes trabalhavam em mais de uma ETEC e 18% em três unidades diferentes.

O estudo apresentado por Torres (2016) corrobora com a análise de que metade dos docentes já se envolveu com os projetos de HAE (hora-atividade) para complementar a carga horária, manter uma pontuação alta para a pontuação docente e poder progredir horizontalmente de acordo com o plano de carreira.

Por fim, compreendemos que as políticas de gestão do CEETEPS (a maneira como organizaram o plano de carreira, a atribuição, etc) acentuaram a flexibilização e intensificação do trabalho docente, atribuindo aos professores mais de uma função. Além

disso, a instabilidade gerada pela contratação via CLT e pela atribuição de aulas torna-se uma situação de constante insegurança em relação à manutenção de sua carga horária docente e, conseqüentemente, do seu próprio emprego.

CONCLUSÃO

Desenvolvemos a presente pesquisa buscando responder à questão central: quais são as implicações das políticas públicas de gestão do CEETEPS para a precarização docente? Para compreender a situação do trabalho docente, procuramos analisar o cenário político-econômico-social, principalmente porque as péssimas condições de trabalho se assemelham em países da América Latina.

As pesquisas dos autores Frigotto e Ciavatta (2003), Marques (2010), Oliveira (2004), Silva (2011), Moura (2013), Barros e Brunacci, Freitas (2012), Assunção e Oliveira (2010), Torres (2016), Piovezan (2017), Piovezan e Dal Ri (2016) demonstram que as condições de trabalho do professor sofreram mudanças fundamentadas na implantação de políticas educacionais baseadas no modelo neoliberal.

As políticas neoliberais estão atreladas às diretrizes dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que determinaram a implantação de políticas públicas no Brasil e, especialmente, no estado de São Paulo a partir da década de 1990. Pontuamos que as reformas educacionais foram reguladas pelas políticas neoliberais que preconizam a redução de gastos públicos com políticas sociais, como saúde e educação.

Dessa maneira, procuramos analisar as significantes mudanças nas condições de trabalho docente no CEETEPS e verificamos que as reformas neoliberais no Brasil geraram a reestruturação do setor público, concomitantemente com a expansão do setor privado, que refletiram nas legislações que flexibilizaram o trabalho no setor público, tendo como exemplo que esses docentes são celetistas e não estatutários.

Essas mudanças têm origem em uma das principais premissas das políticas neoliberais, diminuição dos gastos públicos com políticas sociais (educação, saúde) e investimento do capital privado, alargando o mercado para o consumo da educação.

Os governos seguiram as diretrizes internacionais, a partir da intensificação da globalização, que têm os organismos internacionais como locutores para ditar as regras que devem ser seguidas. Dessa forma, observamos que o Consenso de Washington foi importante para difundir as premissas neoliberais.

Nesse contexto, o trabalho docente foi protagonista em relação às modificações sofridas, pois as mudanças refletiram nas condições de trabalho da escola pública e, reverberam na organização do trabalho da escola, devido ao controle estabelecido por

meio dos currículos preestabelecidos e vinculados às avaliações externas e, também, ao arrocho salarial que gera uma intensificação do trabalho através de longas jornadas de trabalho para atingir uma remuneração minimamente satisfatória.

As reformulações criadas pelas políticas federais para interferir nas instituições escolares, per meio de um discurso de autonomia e de gestão democrática, alteraram o trabalho docente no interior da escola, mas a característica predominante é o controle sobre o trabalho docente, principalmente pela imposição de currículos prontos e de avaliações externas baseadas nesses currículos.

Constatamos que uma das principais problemáticas do CEETEPS refere-se à flexibilização do trabalho, que causa diferentes formas de contratação, o que se reflete no cotidiano escolar. Em 2017, dos 15.266 docentes do CEETEPS, 12.851 eram contratados por prazo indeterminado e 2.415 contratados temporários.

Percebemos que desde sua criação, em 1969, o CEETEPS demonstrava pouca preocupação em relação à estabilidade na contratação dos docentes, pois ela sempre foi feita por meio da CLT, contrariando a regra aplicada na rede estadual de São Paulo. Além disso, a ampliação de unidades feita ao longo dos anos ampliou, também, a intensificação e flexibilização do trabalho docente, pois os professores são levados a ocupar cargos administrativos em suas unidades.

Detectamos que outra maneira de exercer o controle, baseado na redução de gastos públicos, foi a utilização da bonificação por resultados, que introduz nas escolas do CEETEPS um controle para manter a assiduidade, entre outras coisas.

Além disso, outra forma de controle eficaz é a avaliação docente pela qual se controla a participação dos docentes em reuniões pedagógicas, projetos, etc., incentivando-os a acumular cargos administrativos-pedagógicos, já que isso aumenta a sua pontuação e faz com que a carga horária seja mantida. Averiguamos, ainda, que essa condição gera uma instabilidade para o docente, acarretando problemas de saúde e um aguçamento da alienação.

Observamos que no contexto histórico que se iniciou na década de 1990, com a implantação das políticas públicas neoliberais, ocorreu uma intensificação da deterioração das condições de trabalho docente. Mostramos que o estado de São Paulo aplicou esse tipo de política.

No Brasil, em 2017 foi apresentada a reforma de ensino médio pela Medida Provisória (MP 746) pelo governo Temer. Sob o pretexto de atender às novas demandas dos adolescentes, levaram-se os alunos a escolher sua formação técnica. O uso desse tipo

de medida provisória foi incomum até durante a ditadura militar (1964-1985). No entanto, o governo Temer reduziu o prazo para uma rápida aprovação.

A medida provisória (MP746) agora é a Lei 13.415/2017 que remodela seis artigos importantes (art. 24; 26; 36; 44; 61 e 62) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) e introduz um novo artigo (art. 35-A).

Dentre as principais modificações feitas na LDB, pela Lei 13.415, encontra-se no caput do Art. 36, que indica que os alunos poderão escolher o currículo do Ensino Médio e que será composto por itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

A partir da mudança, as disciplinas da Base Nacional Comum (BNCC) têm no máximo 1.800 horas dedicadas ao conteúdo comum, em todas as escolas do país. Isso dificultará a prática docente nessas disciplinas.

As disciplinas de Educação Física, Sociologia, Filosofia e Arte são propostas como estudos e práticas, isto é, seus conteúdos poderão ser ensinados e diluídos em outras disciplinas e não mais como componentes curriculares. Além disso, a lei também apresenta a possibilidade de pessoas não formadas na área assumirem as aulas, é preciso apenas que elas tenham *notório saber em qualquer habilitação*. (BRASIL, 2017)

O termo utilizado para propagar a reforma foi flexibilização, sob a premissa de que ao flexibilizar haveria livre escolha e autonomia dos alunos. Entretanto, flexibilizar, nesses termos é precarizar, desregulamentar “[...] permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36)

Podemos afirmar que a escola sofre os efeitos das políticas educacionais e aprofundam a desigualdade da sociedade brasileira.

Nesse sentido, ressaltamos a reflexão de Frigotto sobre a escola.

A escola, enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral – em que contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento – e, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes, é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe. (FRIGOTTO, 1984, p. 161)

A situação atual do trabalho docente demonstra, também, as contradições da sociedade capitalista. A escola é um local de disputa e luta, mesmo com os professores sofrendo a exploração de seu trabalho.

Ressaltamos que as reformas educacionais pautadas no neoliberalismo aprofundaram a exploração, fazendo com que os docentes não se reconheçam no seu próprio trabalho. O CEETEPS, com as várias modificações realizadas no trabalho docente, aprofundou o controle sobre o trabalho docente, intensificou e flexibilizou esse trabalho, ou seja, verificamos, no período estudado, uma grande precarização do trabalho docente.

De acordo com a hipótese adotada, as políticas de gestão geraram uma mudança da carreira docente. Para que o CEETEPS efetivasse sua ampliação era preciso contratar funcionários administrativos. Todavia, essas contratações diminuíram ao passo que os professores ocupavam mais de uma função na escola (coordenação de curso, coordenação pedagógica, etc.). Além disso, de acordo com a avaliação do docente e o plano de carreira é necessário que os docentes ocupem essas funções para poder ampliar sua pontuação (manter sua carga horária), evoluir e progredir no plano de carreira.

Pontuamos que os efeitos negativos gerados pela política de gestão na carreira docente foram relatados pelos professores, pois, 94% deles acreditam que o trabalho na ETEC requer versatilidade, flexibilidade e polivalência. (TORRES, 2016, p. 157).

Para Esteve (1991) o aumento de exigências apresentados aos professores gera o mal-estar docente, decorrente de sintomas como estresse, ansiedade, violência, esgotamento físico e efeitos psicológicos. No CEETEPS, cerca 82% dos docentes relataram que as tarefas aumentaram na escola. Os efeitos negativos do aumento de tarefas podem ser verificados na quantidade de professores que apresentaram atestado médico, cerca de 68% apresentaram atestado médico para justificar sua falta ao trabalho e em sua maioria alegaram uma combinação de motivos físicos, estresse e desgaste emocional. Além disso, 38% dos docentes afastaram-se da ETEC por motivo de saúde (TORRES, 2016, p. 158).

Observamos que segundo a lei do piso nacional (Lei nº 11.738/08/2008) os professores devem receber 1/3 de hora atividade, mas foi apenas em 2015 (após uma greve dos docentes em 2014) que a lei foi posta em prática. Todavia, essa lei não garantiu uma remuneração mínima dos docentes, pois, sendo horista o seu salário varia muito, de acordo com Torres (2016, p. 151), a remuneração em uma única escola tem uma diferença muito significativa de 400,00 a 9.000,00 reais. Ademais, o docente desta instituição não recebe vale transporte e refeição, não tem acesso a um plano de saúde institucional.

Por fim, constatamos que há similaridades quanto a precarização docente no CEETEPS e de professores da rede estadual de São Paulo, entretanto, há elementos divergentes nas carreiras docentes. Apesar do prestígio inerente ao trabalho nas instituições do CEETEPS, não há benefícios da carreira de estatutário, como a falta abonada, direito ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), que os docentes do CEETEPS não têm. Além disso, a necessidade de acumular funções para ter a possibilidade de manter o próprio emprego é fator mais marcante da precarização docente no CEETEPS.

REFERÊNCIAS

ABBADE, M. P. A nova LDB: algumas observações. In: SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo: **Arte & Ciência**, 1998. p. 39-48.

ABREU, Mariza. Carreira docente. **Revista Técnica CNM**, p. 57-80, 2013

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 15-32, Agosto/2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 35-46, Jan./Fev./Mar./Abr.2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13-29. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n.1, p. 11-22, Jan./Abr. 2007.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2009.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise no sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 349-372, mai./ago. 2009.

BARROS, Elizabeth; BRUNACCI, Maria Izabel. Superação e permanência: políticas públicas da educação brasileira e neoliberalismo. In: MARQUES. R. M.; FERREIRA, M. R. J. (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação profissional e tecnológica no Brasil: entre a continuidade e ruptura. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org.). **Cultura, saberes e práticas** – Memórias e História da educação profissional. São Paulo. Centro Paula Souza, 2011.

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. **O trabalho docente: avaliação, valorização e controvérsias**. Campinas. Autores Associados, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n. 2/2009 e Parecer CNE/CEB n. 9/2009, de 29 de maio de 2009**. Fixa diretrizes para os novos planos de Carreira e de Remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.738/08, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea e do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Institui o piso salarial nacional para os professores da educação básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Institui piso salarial nacional para os professores de educação básica. Brasília, DF, 2008

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, DF, 2017

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, Jan./Fev.1996. 47(1), p. 1-28.

BROTI, Marcelo Peralli. **O ensino superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CAÇÃO, M. I. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. **Org & Demo**, Marília, v. 8, n. 1/2, jan.-jun./jul.-dez., p. 151-170, 2007. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/387/287>>.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org.). Cultura, saberes e práticas – Memórias e História da educação profissional. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **A trajetória administrativa de Horácio Augusto de Silveira na primeira superintendência da educação profissional em São Paulo (1934-1947)**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.p.35-60.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**.4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre,1991. N.4.p. 41-61.

ESTEVE, José. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 33, n.119, 2012

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, vol.27, n.2, pp.177-202. 2016.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, L.V. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liber Livro, 2012.

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos De Pesquisa**, v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012

MACHADO, Maria Teresa Garbin. Os destinatários do ensino profissional: dos desvalidos da sorte aos trabalhadores urbanos das escolas técnicas profissionais. In CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas – Memórias e História da educação profissional**. Centro Paula Souza, São Paulo. 2011.

MARQUES, Rosa Maria. O Regime de acumulação sob a dominância financeira e a Nova Ordem no Brasil. In: MARQUES, R. M; FERREIRA, M. R. J. (org) **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MENDES, Laudemir O. **Políticas Públicas e a Pedagogia das Competências na Educação Profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo**. Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005

MOTOYAMA, Shozo. **Educação técnica e tecnológica em questão- 25 anos do CEETEPS: uma história vivida**. São Paulo: UNESP, 1995

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013

OLIVEIRA, A. **História do trabalho**. São Paulo: Ática, 2003

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, vol.25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas – Memórias e História da educação profissional**. Centro Paula Souza, São Paulo. 2011.

OZGA, J., LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 140-158, 1991.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 178-197, abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635567>

PIOVEZAM, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993**. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETPS e dá providências correlatas. São Paulo, 1993

SÃO PAULO. **Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 1969.

SÃO PAULO. **Decreto nº 46490 de 10 de janeiro de 2002**. Regulamenta o Bônus Mérito instituído aos servidores técnicos, administrativos e docentes em exercício no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. **Lei Complementar 1044 de 13 de maio de 2008**. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. **Resolução UNESP, nº 73, de 27 de novembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Técnicos e Administrativos do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza". São Paulo, 1985.

SÃO PAULO 2017. **Portaria CETEC 1.263, de 26 de julho de 2017**. Regulamenta os procedimentos de pontuação, classificação docente e atribuição de aulas, conforme fixado na Deliberação Ceeteps 23, de 17-09-2015. São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 58.385, de 13 de setembro de 2012**. Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. **Deliberação CEETEPS nº 003, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. **Deliberação CEETEPS 31, de 27 de setembro de 2016**. Aprova o Regimento das Faculdades de Tecnologia - Fatecs - do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. São Paulo, 2016

SÃO PAULO. **Deliberação CEETEPS 11, de 02 de fevereiro de 2015**. O Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, no uso de suas atribuições regimentais e de acordo com o disposto no artigo 8º, III, do Regimento aprovado pelo Decreto 58.385 de 1309-2012, e ainda, à vista do aprovado na 513ª Sessão, realizada em 29-01-2015. São Paulo, 2015

SILVA, Edjane dos Santos. Pedagogia do capital: uma análise crítica da influência da teoria do capital humano nas políticas de educação profissional no Brasil em tempos neoliberais. In CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas – Memórias e História da educação profissional**. Centro Paula Souza, São Paulo. 2011.

SILVA, V. G.; MORICONI, M e GIMENES, N. A. S. **Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avaliação docente: esclarecendo o debate**. IN GATTI, B.O trabalho docente: avaliação, valorização e controvérsias. Campinas. Autores Associados, 2013.

SOUZA, Liliane Bordignon (2010). Docência em escola técnica: relações e condições de trabalho. **Revista Estudos do Trabalho**, ano VII, Campinas, UNICAMP. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Liliane_Bordignon_docencia_escola_tecnica_relacoes_condicoes_trabalho.pdf

TAIRA, Lincoln. Tecnologia e poder: a educação tecnológica em São Paulo (1911/1990). **Projeto História**, São Paulo, n.34, p. 147-167, jun. 2007
Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/2471/1566>

TORRES, Michelangelo Marques. **A ESPADA DE DÂMOCLES: interfaces entre o sistema do capital, o processo de trabalho docente e a crise do movimento sindical**

na nova morfologia da educação técnica. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Campinas, UNICAMP, 2016.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: **Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Sites

<http://www.sinteps.org.br/impressos/cartilha-carreira>

Acessado em 25 de agosto de 2017

<http://www.cps.sp.gov.br/websai/>

Acessado em 25 de agosto de 2017

<http://www.gescomp.com.br/ceeteps/?ver=documentos>

Acessado em 25 de agosto de 2017

http://www.etelg.com.br/paginaete/professor/pontuacao_docente.pdf

Acessado em 12 janeiro de 2018

<https://www.redebomdia.com.br/educacao/07/2018/etecs-conheca-as-instituicoes-com-melhor-desempenho-no-enem/>

Acessado em 15 junho de 2018