

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

CAROLINA BARUEL DE MOURA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS**

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

MARÍLIA, SP
2013

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

CAROLINA BARUEL DE MOURA

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

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

MARÍLIA, SP
2013

Moura, Carolina Baruel de.

M929p A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas. – Marília, 2013.
127 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 112-127

Orientador: Neusa Maria Dal Ri.

1. Educação e Estado. 2. Professores. 3. Ambiente de trabalho. 4. Neoliberalismo. 5. Educação – São Paulo (Estado). I. Autor. II. Título.

CDD 370

CAROLINA BARUEL DE MOURA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS
PAULISTAS**

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a Dra. Neusa Maria Dal Ri – UNESP – Campus de Marília (Orientadora)

Dr. Candido Giraldez Vieitez – UNESP – Campus de Marília

Dra. Aparecida Neri de Souza – UNICAMP - Campinas

Marília, 05 de fevereiro de 2013.

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que acreditam que um mundo mais justo é possível e que, dentro das suas possibilidades, lutam por ele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração dessa dissertação.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora Neusa pela orientação firme e segura que foi imprescindível para superar os obstáculos na realização dessa dissertação, além da atuação profissional ética que carregarei comigo como exemplo em todos os momentos da minha vida e a motivação para lutar pela transformação da sociedade.

Aos meus pais, Ione e Antonio, por serem meu porto seguro em todos os momentos da minha vida e por terem me apoiado e incentivado incansavelmente na trajetória dessa pesquisa. Sem a ajuda deles, o caminho teria sido muito mais árduo.

Aos meus avôs paternos, Clemente e Maria, e maternos Ana e Pedro (*in memoriam*) que não foram contemplados com a educação formal, mas que me ensinaram que a educação vai muito além da escola.

Ao meu marido Rômulo, pela paciência com minhas longas ausências, pelo incentivo constante em cada momento da elaboração da pesquisa e pela longa jornada que trilhamos juntos.

Aos meus familiares, em especial às mulheres guerreiras, com quem aprendi ter coragem e enfrentar a vida de frente.

À minha irmã Mariana e meu cunhado Roger pelo exemplo de determinação e pelo suporte emocional que me ofereceram.

À Alana, Reginaldo e Luana por amarem e cuidarem do meu filho nos momentos em que estive ausente e pelo incentivo constante.

Aos meus amigos de longe, Renato e Bia que não devem nem saber como foram importantes no início da minha trajetória como professora. Em especial ao Renato, por sua amizade terna e pelas conversas sob o pé de jabuticaba e os incontáveis cafés.

Aos meus amigos Simone, Sérgio, Renata, Glauber, Bruna e Chico por manterem minha sanidade mental e por estarem sempre por perto me apoiando e compartilhando a vida.

Aos meus amigos acadêmicos, Vanessa, Cléber, Thaís, Natália, Matheus, Guma, Rosaria e Mauro pelos papos acadêmicos, pelas conversas regadas a muitas risadas e cerveja.

Às minhas queridas Karina, Mel e Camila, vocês são imprescindíveis na amizade, na vida e na luta.

Ao Prof. Dr. Candido por dividir esse imenso conhecimento nas aulas, nos encontros do grupo de pesquisa e pelas importantes considerações na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Aparecida Neri por ter sido tão solícita e cuidadosa na banca de qualificação, sua participação foi um presente.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa Organizações e Democracia pelos frutíferos encontros mensais e pelas discussões que muito contribuíram para esse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, principalmente à Denise, Cíntia e Paulo por resolverem todas as minhas solicitações prontamente e com toda simpatia possível.

Aos professores e funcionários da E.E. 17 de Setembro por dividirem comigo as angústias e alegrias de ser professora, em especial à Claudia Lara, Dorival, Camila Silva, Jefferson Fernando, Néka e Anair pelas longas conversas sobre educação e sobre a vida.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida desde a educação infantil até a universidade.

Ao CNPQ pelo financiamento da pesquisa.

A todos os funcionários da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília.

E, por fim e mais importante, ao meu filho Gustavo que me trouxe foco e determinação no seu nascimento, e que me traz diariamente o amor e a vontade em lutar por um mundo mais justo.

AOS QUE HESITAM

Você diz:
Nossa causa vai mal.
A escuridão aumenta. As forças diminuem.
Agora, depois que trabalhamos por tanto tempo
Estamos em situação pior que no início.

Mas o inimigo está aí, mais forte do que nunca.
Sua força parece ter crescido. Ficou com aparência de invencível.
Mas nós cometemos erros, não há como negar.
Nosso número se reduz. Nossas palavras de ordem
Estão em desordem. O inimigo
Distorceu muitas de nossas palavras
Até ficarem irreconhecíveis.

Daquilo que dissemos, o que agora é falso?
Tudo ou alguma coisa?
Com quem contamos ainda? Somos o que restou, lançados fora
Da corrente viva? Ficaremos para trás
Por ninguém compreendidos e a ninguém compreendendo?

Precisamos ter sorte?

Isso você pergunta. Não espere
Nenhuma resposta senão a sua.

(BRECHT, 2000, p. 186)

RESUMO

O presente estudo tem como intuito analisar as condições do trabalho docente. A partir da análise do ideário neoliberal incorporado às políticas públicas da educação paulista, nos anos de 1990, buscamos neste estudo investigar a situação do trabalho docente, em especial, os aspectos que indicam a intensificação, a flexibilização e a precarização desse trabalho. O excesso de responsabilização, a sobrecarga de tarefas, os baixos salários, a restrição de tempo para a formação, o acúmulo de cobranças e a flexibilização do trabalho demonstram um acirramento da crise em que se encontra a profissão docente na atualidade. Dessa forma, contextualizamos as causas dessa crise, tendo como objeto de estudos não apenas o trabalho dos professores efetivos, mas também o dos professores temporários, que totalizam quase metade do quadro funcional da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). A denominada flexibilização das relações de trabalho é fruto das diretrizes de organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – que contribuem para a implementação de políticas públicas baseadas na lógica capitalista de privatização, mercadorização, desregulação e abertura de mercados, ou seja, a implantação de um *estado mínimo*, acarretando implicações diretas para a educação e, principalmente, para os sujeitos atuantes nessa área, os professores.

Palavras chave: 1. Política educacional. 2. Trabalho docente. 3. Flexibilização do trabalho. 4. Neoliberalismo. 5. Educação.

ABSTRACT

This study is meant to examine the conditions of teaching work. From the analysis of the neoliberal corporate public policy of state of education paulista, in the 1990s, this study sought to investigate the status of teaching in particular aspects that indicate intensification, flexibility and precariousness of work. The excess of responsibility, heavy workloads, low wages, the time constraint for the formation, accumulation of charges and flexible work demonstrate a worsening of the crisis in which it finds the teaching profession today. Thus, we contextualized the causes of this crisis, where the main reason of this study is not only the work of tenured teachers, but also temporary teachers, totaling almost half of the staff of the Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). The so-called flexible labor relations is the result of the guidelines of international organizations - the International Monetary Fund (IMF), World Bank (WB), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) - which contribute to the implementation of public policies based on the capitalist logic of privatization, marketing, deregulation and open markets, namely the implementation of a minimal state, causing direct implications for education and especially for subjects working in this area, teachers.

Keywords: 1. Educational policy. 2. Teaching. 3. Labor flexibility. 4. Neoliberalism. 5. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

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

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CGRH - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

CIMA - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CISE - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares

COFI - Coordenadoria de Orçamento e Finanças

DE – Diretoria de Ensino

DOE – Diário Oficial do Estado de São Paulo

DRHU – Diretoria de Recursos Humanos

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza”

E.E. – Escola Estadual

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

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

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura

OFA – Ocupante de Função-Atividade

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I – Professor de Educação Básica I

PEB II – Professor de Educação Básica II

PISA - Programme International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria do Estado da Educação do estado de São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Remuneração dos professores da rede estadual X salário mínimo.....	66
Quadro 2 - Valor da hora/aula nos estados brasileiros.....	67
Quadro 3 - Queixa e sintomas relacionados à Síndrome de Burnout (esgotamento profissional).....	73
Quadro 4 - Número de professores efetivos e não efetivos entre os anos de 1999 e 2012.....	77
Quadro 5 - Categorias Docentes e situação funcional na SEE/SP.....	92
Quadro 6 - Sistema de bonificação por mérito da SEE/SP.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - Neoliberalismo e as modificações no mundo do trabalho	24
1.1 Neoliberalismo: mudanças máximas a um custo mínimo	26
1.2 O novo, precário e flexível mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho docente	35
CAPÍTULO II - Neoliberalismo e reformas educacionais	42
2.1 As reformas neoliberais no campo educacional	43
2.2 As reformas educacionais neoliberais no Brasil.....	48
CAPÍTULO III - Trabalho docente: precarização, flexibilização e intensificação	54
3.1. O mal-estar docente	57
3.2. Trabalho docente sob a égide do capitalismo: trabalhador ou intelectual da ordem?	60
3.3. Trabalho docente e suas múltiplas facetas.....	62
<i>Remuneração e desvalorização do professor</i>	64
<i>Itinerância e sobrecarga de trabalho</i>	69
<i>Adoecimento e abandono</i>	72
<i>Perda da autonomia e responsabilização</i>	74
CAPÍTULO IV - O trabalho docente nas escolas estaduais paulista: reformas, controle e categorias docentes	76
4.1 A política educacional do PSDB em São Paulo	78
4.2 A Secretaria do Estado da Educação de São Paulo	87
4.2.1 A atribuição de aulas.....	89
4.3 As categorias docentes paulistas: flexibilização das condições de trabalho.	91
4.3.1 Professores efetivos ou com estabilidade garantida.....	93
<i>Professores estáveis</i>	93
<i>Professores categoria F</i>	94
4.3.2. Professores admitidos em caráter temporário	95
<i>Professores categoria L</i>	97
<i>Professores categoria O</i>	97
4.3.3. Professores eventuais ou substitutos.....	98

4.3.4. Um adendo: os professores readaptados	100
CAPÍTULO V - Intensificação e controle: implicações das políticas educacionais paulistas	101
CONCLUSÃO.....	109
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Antunes (1997) afirma que o mundo do trabalho presenciou profundas transformações na década de 1980 que afetaram diretamente a *classe-que-vive-do-trabalho* e salienta a importância de ressignificar a categoria trabalho para defender a sua centralidade no mundo capitalista contemporâneo. O autor afirma que houve uma expressiva desproletarização do trabalho industrial fabril, resultando em uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Além disso, essas modificações foram intensificadas na década de 1980 e tiveram como resultado a expansão do trabalho parcial, temporário, precário e terceirizado, além de uma crescente incorporação das mulheres no mundo do trabalho. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 54) identifica que “[...] a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho” seja realizando trabalho produtivo ou improdutivo seja realizando trabalho material ou imaterial. Em suma,

A classe trabalhadora [...] é mais ampla do que o *proletariado industrial produtivo* do século passado, embora esse se constitua em seu núcleo fundamental. Tem, portanto, uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, mais polissêmica e mais multifacetada. Uma conformação que só pode ser apreendida se partirmos de uma *noção ampliada de trabalho* (ANTUNES, 2003, p. 56, grifos do autor).

A partir da leitura do livro *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (ANTUNES, 1997) observamos que muitos aspectos concernentes à classe trabalhadora clássica podem ser notados no trabalho docente nos dias atuais. A

[...] desqualificação de inúmeros setores operários, atingidos por uma gama diversa de transformações que levaram, de um lado, à desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo e, por outro, à massa de trabalhadores que oscila entre os temporários (que não têm nenhuma garantia no emprego), aos parciais (integrados precariamente às empresas), aos subcontratados, terceirizados. (ANTUNES, 1997, p. 52)

Nesse sentido, analisar o trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo torna-se uma tarefa fundamental e complexa. Ao nos depararmos com os trabalhadores docentes das escolas públicas paulistas podemos vislumbrar uma gama de contratos de trabalhos diferenciados análogas às condições de emprego da classe trabalhadora fabril na atualidade. E esses contratos têm o mesmo resultado dos contratos das empresas capitalistas: precarizar e flexibilizar o trabalho a fim de desonerar os empregadores, mesmo que isso

signifique uma inflexão nos ganhos que os movimentos organizados tiveram, principalmente na década de 1980.

Outro ponto que destacamos no texto abarca a reestruturação produtiva, que modificou de forma incipiente as condições de trabalho no mundo e teve reflexos também no trabalho docente: aprofundou as contradições existentes nas relações de trabalho no interior da escola pública, deteriorou as condições de trabalho e ampliou as jornadas de trabalho. A partir dessa reflexão, analisamos a crise vivida pela *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 1997, 1999, 2003) e realizamos comparações com a situação dos trabalhadores docentes das escolas públicas estaduais.

Desse modo, o presente texto disserta acerca das precárias condições do trabalho docente na atualidade, visando estabelecer relações entre o mundo do trabalho, a organização escolar e as políticas educacionais que foram implantadas em âmbito nacional relacionando-as às reformas engendradas no estado de São Paulo a partir de 1995. Optamos por privilegiar o recorte histórico a partir do ano de 1995, pois foi o momento em que o estado de São Paulo passou a ser governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que se encontra no governo até a atualidade e também por ser o momento em que as principais reformas educacionais baseadas no imperativo neoliberal começaram a ser instituídas.

Dessa forma, a compreensão do trabalho docente deve ser feita como um produto de múltiplas determinações e torna-se imprescindível analisarmos a situação das condições de trabalho dos professores como um aspecto que reflete as mudanças políticas, econômicas e sociais mais amplas que implicam diretamente na precarização do trabalho, sendo esta entendida como uma deterioração das condições de trabalho, como o exposto abaixo.

Vivemos na rede estadual de ensino um quadro de desvalorização dos profissionais do magistério, formas precárias de contratação de professores, más condições de trabalho, composição inadequada de jornada de trabalho, adoecimento profissional, superlotação de salas de aula e outros fatores que provocam a falta de professores e interferem na qualidade da educação pública no estado de São Paulo (APEOESP, [2012]a, p. 3).

A década de 1990 trouxe consigo as modificações mais importantes para a atual situação do ensino público no Brasil e da situação dos trabalhadores docentes. A democratização do Estado brasileiro reverberou em reformas substanciais e implementou reformas educacionais que mudaram a organização do trabalho docente nas escolas e que tiveram seu ápice no governo de Fernando Henrique Cardoso, em nível nacional e no governo Covas, em nível estadual em São Paulo.

Concomitante a essas modificações, a crise do modelo econômico denominado *welfarismo* ocorria nos países ocidentais do Norte e refletiram nos países do Sul, principalmente a partir do Consenso de Washington (1989). No âmbito social, a diminuição dos gastos em políticas públicas para a população trabalhadora e pobre foi intensificada, em acordo com as diretrizes dos organismos internacionais¹ (OI), principalmente do Banco Mundial. A Conferência sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990, foi um dos pilares para essas modificações que implicaram na massificação da escola pública através do acesso quantitativo da população cujo objetivo economicista estava vinculado à redução da pobreza nos países periféricos. Dessa forma, as políticas de financiamento eram firmadas baseadas em acordos entre OI e governos e introduzidas verticalmente, modificando a prática docente.

A péssima qualidade da escola pública atual é alvo de diversos artigos de revistas não especializadas, de notícias nos mais diversos meios de comunicação falado e escrito e o debate tem se intensificado na última década. Porém, as notícias e informações geradas pela grande imprensa tendem a culpabilizar os professores pela situação da escola. Há vários especialistas, entre eles muitos economistas, que refletem acerca da educação institucionalizada, mas não evidenciam nada além do senso comum em frases retóricas e em belos textos sem conteúdo efetivamente reflexivo, como podemos visualizar no trecho que segue.

Durante muito tempo, quando se falava dos problemas da educação no Brasil, havia uma resposta pronta e definitiva: é preciso aumentar o salário dos professores. Com salário baixo como seria o dos professores, não se poderiam exigir motivação e comprometimento. Nos anos recentes, essa teoria foi seriamente erodida por uma avalanche de fatos que mostram que o problema do professor brasileiro não é de motivação, mas de preparo, coisa que salário não muda. [...] Centenas de estudos, feitos ao longo de décadas, indicam que existem muitos caminhos baratos ou gratuitos para melhorar a aprendizagem das nossas crianças: a prescrição e correção de dever de casa, a utilização de testes constantes para medir a aprendizagem e corrigir erros, o uso de bons livros didáticos, o conhecimento aprofundado do professor sobre a matéria que ensina, a abolição de tarefas mecânicas, como a cópia de material do quadro-negro, propiciando utilização eficiente do tempo de sala de aula, e tantos outros. A existência dessas alternativas nos impõe a

¹ Entende-se por organismos internacionais o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

obrigação de tentá-las, antes de partir para soluções caras e incertas. (IOSCHPE, 2010)

Nesse embate ideológico, os professores tornam-se alvos fáceis para a mídia burguesa e para os relatórios encomendados pelos governos e organizações internacionais que ditam diretrizes para a educação no mundo ocidental. Dizer que os professores são incapacitados, têm má formação e são contra mudanças nas políticas educacionais faz parte do repertório de difamação e culpabilização utilizado como discurso ideológico e hegemônico empregado pela burguesia e pelos governos para encontrar um responsável para a situação da educação formal nos dias atuais que não sejam as próprias contradições inerentes ao sistema capitalista excludente. Nesse sentido, responsabilizar os professores pela situação da escola pública atual é uma forma de mascarar a inconsistência intrínseca ao sistema capitalista que é a exclusão social. Em outras palavras, a escola pública e os trabalhadores docentes estão submetidos ao controle burocrático e centralizador do Estado que restringe investimentos nas áreas sociais em prol do capital privado e da mercantilização das várias instâncias que, historicamente, deveriam ser de responsabilidade dos governos.

Ao fugir do senso comum, percebemos que a situação do trabalho docente é muito mais complexa do que é disseminada. As formas de controle sobre o trabalho do professor estão cada vez mais ardilosas. É nesse sentido que primeiramente devemos nos interpelar sobre a função que cumpre a escola pública na sociedade capitalista. A partir dessa análise a complexidade do trabalho docente na atualidade pode ser destrinchada de forma mais aprofundada.

Esse trabalho teve como objetivo central investigar as condições do trabalho docente na atualidade buscando responder a seguinte questão: *qual a relação entre as reformas neoliberais e a precarização do trabalho do professor?* Dessa forma, buscamos desvendar como as propostas dos organismos internacionais relacionadas com as reformas implementadas pelo governo do Estado de São Paulo levam a conseqüente precarização do trabalho docente, principalmente os aspectos que indicam a intensificação, a mercadorização, a desregulação e o controle sobre o trabalho docente.

Os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram: contextualizar a intensificação e a flexibilização do trabalho, enfatizando o trabalho docente; analisar as condições de trabalho dos professores, refletindo sobre suas diversas perspectivas; e analisar a precarização do trabalho docente presente nas várias formas de contratação, que

denominamos categorias docentes, presentes nas atuais políticas públicas de educação do estado de São Paulo: professores efetivos, professores temporários e professores eventuais.

Uma vez que o foco desse trabalho é o estudo das principais modificações do trabalho docente no estado de São Paulo, enfatizamos o período de 1995 a 2010, pois foi o momento em que ocorreram as principais mudanças e no qual candidatos do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB) foram eleitos para o governo estadual. O primeiro mandato de Mário Covas no governo de São Paulo coincidiu com o governo Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB, em âmbito federal. Essa concomitância, que perdurou até 2002, esboçou um cenário de reformas baseadas em premissas neoliberais de reestruturação do setor público que culminou na Reforma Bresser-Pereira (BRASIL, 1995) e na reestruturação da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE/SP) em 1995, entre outras. Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da república, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), rompendo com a hegemonia do PSDB no governo federal. Entretanto, o estado de São Paulo continua sendo governado pelos *tucanos* até os dias atuais. Mesmo tendo como prioridade o recorte temporal apresentado, não deixamos de apresentar aspectos anteriores ou posteriores a esse período que julgamos necessários para a compreensão do objeto devido ao processo político-econômico no qual as modificações das condições de trabalho docente estão inseridas.

Diante do exposto, em primeiro lugar, delineamos a conjuntura econômica e política da década de 1990, que tem como principal característica a consolidação do modelo econômico neoliberal e, em segundo lugar, procedemos a uma análise das reformas neoliberais que refletiram diretamente nas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores. Dessa forma, trabalhamos com a hipótese de que a denominada crise do trabalho docente na qual se encontram professores efetivos, temporários e eventuais, além de determinantes mais amplas, advém da flexibilização das relações de trabalho, fruto das diretrizes de organismos internacionais que contribuem para a implementação pelos governos de políticas públicas baseadas na lógica capitalista neoliberal de privatização e mercadorização da educação e de desregulamentação dos contratos e das condições de trabalho.

Após essa breve contextualização, o intuito foi descrever as principais mudanças inferidas pela literatura sobre trabalho docente e, posteriormente, tecemos algumas considerações sobre a precarização e a intensificação do trabalho dos professores na época recente, enfatizando aspectos que discutem o controle do trabalho, situação salarial e a flexibilização das relações de trabalho.

Diante dessa perspectiva, entendemos que as reformas neoliberais, disseminadas pelos organismos internacionais e implantadas pelos diferentes governos do Norte e do Sul, apresentam como um de seus resultados a intensificação do trabalho docente e a sua precarização. Com a intensificação da globalização e do neoliberalismo, as condições políticas e econômicas mudaram de forma significativa e a escola não está fora da lógica de mercado. Porém, essa relação não é direta, não se demonstra como uma relação de causa e efeito. Para entender as questões mais amplas relacionadas ao dia a dia do professor é preciso entender como esses organismos internacionais influenciam as políticas públicas implementadas pelos governos, já que estas modificam diretamente os contratos e as condições de trabalho do trabalhador docente.

Para a realização deste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Num primeiro momento foi realizado o levantamento bibliográfico, com ênfase em livros, periódicos científicos, dissertações e teses que Severino (2007, p. 122) aponta como importante para a apropriação de “[...] dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”, pois o pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros pesquisadores..

A pesquisa bibliográfica consistiu em um amplo levantamento bibliográfico, leitura e sistematização dos dados coletados em livros, periódicos e artigos científicos, dissertações e teses sobre temáticas relacionadas às modificações nas condições de trabalho, ao mal-estar docente, à precarização do trabalho docente, neoliberalismo e educação, às diversas categorias de docentes presentes na rede estadual paulista.

Essa etapa do trabalho teve como intuito

[...] reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados (CHIZZOTTI, 2000, p. 18).

A pesquisa documental foi fundamental de modo que nos ofereceu subsídios necessários para a compreensão da legislação acerca do trabalho docente na atualidade, principalmente porque as reformas educacionais são elaboradas pelos governos e divulgadas por meio de leis, decretos, resoluções, portarias, entre outras fontes. A pesquisa documental foi baseada em levantamento, leitura e análise de legislações, jornais, revistas, impressos, documentos oficiais, boletins informativos publicados por sindicatos e pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP). Dessa forma, analisamos os documentos oficiais mais relevantes das últimas duas décadas que trazem as modificações efetuadas nas condições

de trabalho dos professores no Estado de São Paulo. Para tanto, foram utilizados como fontes de pesquisa documental o Diário Oficial, visto que todas as leis, decretos, portarias são publicados nesse material. Outra fonte importante para análise foram os boletins informativos de sindicatos docentes.

Ao vislumbrar a literatura sobre o trabalho docente, percebemos que as condições de trabalho desses atores têm perpassado muitas pesquisas, porém sempre como tema secundário. Alguns autores têm-se debruçado com muito afinco na discussão desse tema, porém apenas recentemente tem-se produzido mais pesquisas a respeito desse tipo de profissional, e mais especificamente sobre a questão do trabalho e da sua precarização (BARRETO; LEHER, 2003; BOSI, 2007; CAÇÃO, 2007; CANTOR, 2012; COSTA et al 2009; ESTEVE, 1999; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2011; SOUZA; LEITE, 2011) . Os autores que discutem o mal-estar docente demonstram que esse fenômeno não é algo atual, mas vem se intensificando. No levantamento bibliográfico ficou evidente que os temas mais recorrentes quando o assunto é trabalho docente são a precarização do trabalho docente, a intensificação do regime de trabalho, a flexibilização do trabalho, a descentralização gerencial e os sistemas avaliativos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Reiteramos que na área de pesquisa acadêmica há uma grande dificuldade em encontrar trabalhos ou pesquisas sobre os trabalhadores docentes. Podemos dizer que é ainda mais difícil encontrar pesquisas sobre os trabalhadores docentes temporários ou eventuais. Essa escassez mostrou-se explícita durante o levantamento bibliográfico, em que foram encontrados poucos trabalhos que tinham como objeto de estudo os professores temporários ou eventuais² (BORGES, [1995?]; ARANHA, 2007; FONTANA, 2008; MAGRO, 2008; BASÍLIO, 2010). É importante estudar essas duas categorias, primeiro, porque representam quase 50% do total de professores nas escolas públicas estaduais paulistas e, sobretudo, pela precarização do trabalho em que estão inseridos.

Sobre a temática referente ao trabalho docente nas escolas estaduais paulistas encontramos pesquisas importantes como a de Adrião (2006), Aranha (2007), Basílio (2010), Cação e Mendonça (2011), Fontana (2008), Loureiro (2007, 2011), Lourencetti (2004), Novaes (2009), Palma Filho (2005), Paparelli (2010), Russo e Carvalho (s/d), Sanfelice (2010) e Souza (2002).

² No terceiro capítulo essas duas categorias serão melhores explicitadas, mas para elucidar apontamos que os professores substitutos da rede estadual paulista podem trabalhar em regime de professor eventual ou ocupante de função-atividade (OFA), também conhecido como admitido em caráter temporário (ACT).

Dessa forma, para a compreensão das modificações no mundo do trabalho foram utilizados autores que discorrem sobre as condições de trabalho e sua consequente precarização, principalmente nos aspectos de trabalho parcial, temporário, precário e terceirizado (ANTUNES, 1997; 1999; TORRES, 1995; SILVER, 2005; DRUCK; FRANCO, 2007). Sobre as condições de trabalho do professor inserido na lógica de reformas e novas demandas de formas de gestão e organização do seu próprio trabalho no contexto escolar, que intensifica o seu trabalho, causando desgaste e insatisfação, há autores (ESTEVE, 1995, 1999; LAPO; BUENO, 2002; LIBÂNEO, 1999; LUDKE; BOING, 2004; OLIVEIRA, 2003; COSTA, 2009) que discutem o mal-estar docente, o que não é algo atual, mas vem se intensificando. É provável que essa questão esteja atrelada à conjuntura econômica e política da globalização e, principalmente, às políticas públicas neoliberais. A literatura sobre as condições de trabalho dos professores aponta para a precarização e a intensificação do trabalho docente, implicando tanto no aumento das exigências e diversificação das atividades, quanto na fragilização das condições de trabalho, incluindo os salários pauperizados e contratos temporários de trabalho. Dentre os autores que tratam dessas temáticas destacam-se Barreto e Leher (2003), Bosi (2007), Costa (2009), Esteve (1991), Evangelista e Shiroma (2007), Kuenzer (1999), Lapo e Bueno (2002), Lourencetti (2004), Oliveira (2003, 2004) e Torres (1995).

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo denominado *Neoliberalismo e modificações no mundo do trabalho* trata da contextualização dos processos sociais, políticos e econômicos que englobam a educação de uma maneira geral, ou seja, contextualiza a discussão a partir da década de 1990, enfatizando a importância que o Consenso de Washington, as políticas neoliberais conjuntamente com a globalização econômica tiveram nos ditames de organismos internacionais para a implementação de um projeto educativo para os países da periferia. Entre os organismos internacionais tratados, a discussão acerca do Banco Mundial e suas diretrizes educacionais foi privilegiada.

O segundo capítulo trata do *neoliberalismo e das reformas educacionais*, ou seja, discute as reformas educacionais como políticas públicas que implementam diretrizes que modificam a organização da instituição escolar e, em consequência disso, o trabalho docente. Nesse capítulo tratamos das reformas num contexto ampliado, objetivando compreender como o ideário neoliberal está vinculado ao setor educacional. Ademais, explicitamos como o imperativo neoliberal imprime no Brasil suas diretrizes. Nesse capítulo tivemos como objetivo analisar o estado de São Paulo, mas não deixamos de apontar problemáticas relativas

ao trabalho docente no contexto mais amplo brasileiro e, também, dialogamos com autores estrangeiros que estudam o trabalho docente em seus respectivos países e que trazem realidades muito semelhantes à brasileira e paulista (ENGUITA, 1995, 1999; TORRES SANTOMÉ, 2003; ESTEVE, 1999; APPLE, 2005), pois entendemos que a globalização e o neoliberalismo influenciam de forma muito acentuada as políticas públicas educacionais do mundo ocidental.

O terceiro capítulo intitulado *Trabalho docente: precarização, flexibilização e intensificação* tem como objetivo vislumbrar as discussões acadêmicas que estão sendo feitas em relação às mudanças tratadas nos capítulos anteriores e o reflexo, na maioria das vezes, negativo que acontece no interior da escola e da sala de aula. Além disso, o capítulo discute temas com a desqualificação, o mal-estar docente, a perda de autonomia, a intensificação do trabalho docente, o absentismo e o desejo de abandono do magistério.

Temos como quarto capítulo *O trabalho docente nas escolas estaduais paulistas: reformas, controle e categorias docentes* no qual realizamos a análise das reformas da educação no estado de São Paulo e a categorização dos docentes, trazendo à tona as conseqüências e especificidades da precarização do trabalho em cada categoria docente. Esse capítulo foi escrito com o intuito de analisar as categorias de professores presentes na rede pública do estado de São Paulo. Para tanto, fizemos uma breve explanação sobre o funcionamento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e sobre o funcionamento da atribuição de aulas. Apresentamos as categorias docentes existentes na educação pública paulista e analisamos as implicações trabalhistas e que estão relacionadas às condições de trabalho.

O quinto capítulo teve como objetivo relacionar as reformas educacionais paulistas pautadas no neoliberalismo com a intensificação e o controle sobre o trabalho docente, utilizando as questões que foram expostas durante capítulos anteriores. Nesse sentido, constatamos que os professores têm perdido cada vez mais sua autonomia na organização do trabalho dentro e fora da sala de aula desde o ingresso na instituição escolar, ou seja, o controle exercido pela burocracia governamental tem início na entrada dos professores na escola pública, seja por concurso público ou por provas de qualificação, perpassa pelo currículo pronto e as avaliações externas e também se reflete nas concessões de bônus/gratificações atrelados a índices de repetência e evasão de estudantes.

CAPÍTULO I

Neoliberalismo e as modificações no mundo do trabalho

Iniciamos a análise da situação do trabalho docente na atualidade refletindo sobre o processo sócio-econômico-político no qual esse tema está inserido. Para tanto, fez-se necessário uma breve análise histórica e retroceder algumas décadas para compreensão de alguns fatos determinantes. Salientamos a importância da compreensão histórica no que tange à educação e aos trabalhadores docentes.

O ponto crucial para compreendermos a importância da análise do processo histórico e suas implicações na atualidade é que a escola, tal qual a conhecemos hoje, é fruto da necessidade da sociedade capitalista industrializada em formar seus cidadãos e trabalhadores sob a ideologia do trabalho assalariado. Enguita (1989), em seu renomado livro *A face oculta da escola*, discorre sobre a origem das instituições escolares modernas e sua correlação com as necessidades do sistema capitalista. Esse autor demonstra como a escola estatal impõe a ideologia meritocrática que corrobora com a legitimação do *status quo* através da falácia da igualdade de oportunidades e da responsabilização do indivíduo.

Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu a força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de tal forma que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho. (ENGUIITA, 1989, p. 30-31)

Podemos inferir que a organização do espaço e do sistema escolar para conformar e preparar a força de trabalho para as indústrias seja na obsessão pela ordem ou na luta contra a ociosidade, mantendo os estudantes sempre ocupados, não foi fruto do desenvolvimento natural da sociedade. O papel que a escola cumpre atualmente na sociedade teve suas origens com o advento da Revolução Industrial. Em outras palavras, a escola como conhecemos hoje – pública e estatal – nasce concomitante ao que denominamos capitalismo ou sistema de produção capitalista. Dessa forma, entendemos que a escola reflete a sociedade em que vivemos e o processo histórico no qual estamos inseridos. A escola pública e estatal é uma escola burguesa planejada pelos governos burgueses que estão no poder a partir do advento do capitalismo.

Outra questão instigante observada por Enguita (1989) remete-nos ao tipo de educação que deveria ser dada para o povo nas escolas estatais.

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis. (ENGUIITA, 1989, p. 110)

Podemos afirmar que a escola pública estatal tem como um de seus intuitos formar a classe trabalhadora para a reprodução da ordem social, porém essa não tardou a lutar contra os imperativos burgueses que tinham na educação institucionalizada uma forma de imprimir seu novo ideal de mundo. A classe trabalhadora assim como não aceitou tranquilamente o trabalho assalariado nas fábricas também resistiu às escolas nos moldes capitalistas, que rompeu com a relação entre aprendizagem e trabalho (ENGUIITA, 1989). Dessa forma, houve amplos movimentos feitos pelos trabalhadores que lutavam pela autoinstrução ou reivindicavam que as escolas fossem financiadas pelo Estado, mas não fossem geridas por ele. No bojo do capitalismo, percebemos que as lutas por um sistema educacional desvinculado do ideário capitalista não foi vencedora, porém devemos pontuar que, ainda nos dias atuais, há focos de resistências em prol de uma educação que abarque as necessidades dos trabalhadores e lutas de movimentos sociais que almejam uma educação emancipadora³.

Realizar essa breve explanação da escola sob a égide capitalista é importante, a nosso ver, para demonstrar o papel muitas vezes contraditório do professor na instituição escolar, assinalado por Esteve (1999)

O professor tem sido sempre uma figura questionada pela mesma contradição intrínseca ao papel que representa. A velha acusação de Sócrates, por corromper a juventude, ilustra as tensões existentes, há vinte e quatro séculos, entre o que o professor faz e o que a sociedade desejaria que fizesse. Entre a aspiração ao desenvolvimento criativo, crítico e pessoal e a exigência social de submissão e integração da ordem estabelecida. (ESTEVE, 1999, p. 21)

Continuando sua reflexão acerca do trabalho docente e sua função na sociedade capitalista, Esteve (1999) argumenta que as reformas educacionais implementadas pelos governos têm deixado os professores em condições mais contraditórias.

Nossos sistemas de ensino, empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam

³ Gohn (2009) analisa os movimentos sociais e as lutas pela educação formal e não formal. Dal Ri (2004) e Vieitez; Dal Ri (2009) estudam questões relativas à educação e trabalho como princípio educativo no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

fazer frente às mudanças sociais mais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores; sem, no entanto, conseguir – como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis – estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los de condições materiais e de trabalho necessárias para uma autentica melhora de sua atuação cotidiana no ensino. (ESTEVE, 1999, p. 22)

É sobre as mudanças sinalizadas por Esteve (1999) no excerto citado que iniciaremos nossa análise sobre as condições de trabalho docente nas escolas estaduais paulistas. Porém, destacamos, nesse primeiro capítulo, questões que entendemos serem cruciais para obtermos um entendimento mais ampliado de como as reformas educacionais, baseadas nas premissas neoliberais, trouxeram significativas modificações no trabalho docente. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo analisar a conjuntura político-econômica, em especial a dos anos de 1990, período de intensificação da globalização e do neoliberalismo no mundo ocidental, além de ser um período que trouxe modificações no mundo do trabalho, que implicaram na precarização das condições de trabalho e emprego.

1.1. Neoliberalismo: mudanças máximas a um custo mínimo

A década de 90 do século passado foi marcada por profundas mudanças na sociedade capitalista, destacando-se a intensificação da globalização, das políticas neoliberais e o *Consenso de Washington*, que marca o fim da década de 1980. Para muitos estudiosos em educação, esse foi um período de importantes modificações nas políticas educacionais e na organização do trabalho docente (APPLE, 2005; BIANCHETT, 1996; FRIGOTTO, 2006; GENTILLI, 1996; OLIVEIRA, 2003; SANTOMÉ, 2003).

O *Consenso de Washington* (1989) é um conjunto de recomendações formuladas por economistas de instituições financeiras, que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI), a partir de 1990. Basicamente, foi uma imposição de centros hegemônicos para os países periféricos de uma regulamentação para o campo social de acordo com uma nova ordem econômica para que as reformas neoliberais fossem implantadas. O objetivo principal foi repassar aos países periféricos um

[...] amplo receituário de ajustes para tornar seguros seus investimentos. Receituário consubstanciado nas reformas neoliberais de abertura

assimétrica das economias nacionais, a desregulamentação dos direitos sociais, a reforma do Estado para ampliá-lo no seu núcleo de sustentação, sobretudo nos ganhos financeiros, e minimizá-lo na sua função social, privatizações, mercantilização da educação e da saúde, etc. (FRIGOTTO, 2006, p. 11).

Continuando sua reflexão acerca do *Consenso de Washington*, Frigotto (2006, p. 12) ressalva que, a partir da década de 1990, a burguesia brasileira se associou de forma consentida e subordinada aos centros hegemônicos do capitalismo global e teve como resultado um país que produz bens de baixo valor agregado, tendo como conseqüência a pouca necessidade de trabalhadores altamente qualificados e muita necessidade de força de trabalho barata para empregos de baixa qualidade e para trabalhos simples.

Essa década foi decisiva para a implantação do projeto *neoliberal* que se impôs como padrão dominante, desmontando o parco projeto nacional que foi sendo substituído pelo projeto de capitalismo transnacional. Para a implementação desse projeto, Gentili (1996, p. 10) salienta que foi preciso fazer uma reforma ideológica para a construção e difusão de um novo senso comum.

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a *retórica*, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais [...] O êxito cultural – mediante a imposição de um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela – se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável (GENTILI, 1996, p. 10-11, grifos do autor)

Torres (1995) evidencia que as políticas neoliberais, vinculadas às experiências de governos neoconservadores - como o de Margaret Thatcher, na Inglaterra e o de Ronald Reagan, nos Estados Unidos – foram implantadas na América Latina e

[...] propõem noções de mercado aberto e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. [...] Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitações populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização) (TORRES, 1995, p. 115-116).

Essas proposições foram altamente compatíveis com os ajustes para a reestruturação do capitalismo que, baseado nessas premissas, conseguiu estabelecer um *Estado mínimo*, mas sem abandonar totalmente os programas assistencialistas, pois “[...] há necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matéria de políticas públicas” (TORRES, 1995, p. 116).

No próximo item tratamos da reestruturação flexível do capital, porém podemos adiantar, nas palavras de Antunes (1999) que

Como resposta à própria crise (*de acumulação do capital nos anos de 1970*), iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte (ANTUNES, 1999, p. 31)

Santomé (2003) afirma que existe um apoio mútuo entre os governos conservadores e o modelo de produção e distribuição do sistema capitalista, principalmente após a década de 70 do século passado. Segundo esse autor, se não houvesse esse apoio

[...] as crises nas sociedades capitalistas seriam cada vez maiores e mais ameaçadoras para a sua reprodução. Essa interdependência também os obriga a elaborar discursos para tentar convencer a população de que o atual é o melhor dos mundos possíveis e, inclusive, o único imaginável. Para alcançar essas metas, não vacilam em inventar ou manipular os dados mais apropriados para obter o consentimento da população. Insistem continuamente em que a culpa da existência das desigualdades sociais não passa do efeito do exercício das responsabilidades de cada pessoa. (SANTOMÉ, 2003, p. 20)

O caráter conservador dos sistemas educacionais modernos tem no projeto neoliberal sua forma de condicionar os modos de pensar, além de formar indivíduos que legitimam e naturalizam as estruturas materiais existentes (SANTOMÉ, 2003, p. 10). Dessa forma, fica evidente a tentativa de legitimação do *fim da história*, pensamento disseminado por Francis Fukuyama (1992) para o convencimento de que o capitalismo é o nível mais elevado de evolução humana. Esse tipo de cultura foi disseminado em consonância com a queda do muro de Berlim e com o advento massivo do neoliberalismo, no fim da década de 1980. É evidente que tal pensamento advém de uma ideologia que corrobora o avanço do conservadorismo e que beneficia setores minoritários da população.

Daí a importância de compreendermos o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica⁴, como salienta Gentili (1996). Segundo esse autor, as políticas neoliberais são formuladas estrategicamente em dois sentidos principais. O primeiro seriam as reformas concretas na economia, na política, na educação e no sistema jurídico que funcionaram como alternativas à crise do capital dos anos de 1960 e 1970. O outro sentido está relacionado à construção de “[...] novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade” (GENTILI, 1996, p. 9), ou seja, a construção de um senso comum a partir de uma retórica do neoliberalismo como a salvação para a crise.

O neoliberalismo como formulação para uma saída estratégica para a crise dos anos de 1970 tem como pilar teórico o pensamento de dois autores: Hayek e Friedman⁵. Segundo Bianchetti (2001), esses autores foram os expoentes na sistematização dos fundamentos epistemológicos do modelo neoliberal da nossa sociedade, ou seja, foi através do pensamento desses autores que o modelo neoliberal foi alavancado e tornou-se hegemônico ao defender os preceitos condizentes com as necessidades do capital. Como afirma Minto (2006, p. 78) os ideais conservadores do neoliberalismo foram

[...] a alternativa oferecida pela propaganda ultraliberal assumida, paulatinamente, o posto de única e hegemônica receita burguesa de política econômica. Atribuía-se aos gastos estatais toda a culpa pela crise do padrão de financiamento da acumulação capitalista e pretendia-se a volta às sociedades regidas pelas ‘forças de mercado’ como panaceia para a retomada da vitalidade do sistema capitalista.

Esses economistas têm em comum a crítica ao Estado do Bem-Estar Social, que foi a política econômica adotada pelos países capitalistas ocidentais para o desenvolvimento econômico no pós-II Guerra Mundial. Essa política tem como pressuposto fundamental a intervenção do Estado na economia de mercado com a finalidade de equacionar os fluxos econômicos, diminuindo o desemprego e regulando a produção para impedir as crises cíclicas do capitalismo. A intervenção estatal, portanto, é um dos pilares do Estado do Bem-Estar Social.

⁴Para melhor compreensão do processo histórico e dos precursores do neoliberalismo ver Gentili (1996), Loureiro (2011), Silva Júnior (2002) e Bianchetti (1996).

⁵ Friederich Hayek é o representante mais importante da Escola de Viena e Milton Friedman representa a Escola de Chicago. Suas obras mais importantes são *O caminho da servidão* e *Liberdade de escolher*, respectivamente.

No que concerne à crítica de Hayek e Friedman ao intervencionismo estatal, podemos constatar na análise de Loureiro (2011) que

A intervenção estatal seria um empecilho à livre escolha dos indivíduos, já que deformaria as condições necessárias para que os cálculos e planos individuais pudessem ser elaborados a partir da igualdade de informação. O planejamento, interferindo nessa igualdade de condições, representaria uma discriminação consciente entre as opções, possibilidades e escolha dos indivíduos, colocando grupos privilegiados a frente do restante da sociedade. [...] O mercado organizaria a sociedade pensada pelos neoliberais a partir da livre interação entre produtores e consumidores que se relacionariam a partir de seus próprios interesses e de sua motivação empreendedora. O sistema de preços e a dinâmica da oferta e da procura fariam com que os recursos da sociedade pudessem ser alocados de modo 'ideal'. Por outro lado, a intervenção do Estado na economia faria com que tais recursos fossem desperdiçados, interferiria no sistema de preços e prejudicaria os indivíduos/consumidores por proporcionar condições para a criação de monopólios. (LOUREIRO, 2011, p. 69)

As condições econômicas da década de 1970 foram o impulso necessário para que as premissas neoliberais fossem implementadas de forma sistemática. O estancamento econômico na maior parte dos países ocidentais do Norte, o processo inflacionário e a *Crise do Petróleo* foram justificativas suficientes para o desmantelamento do Estado do Bem-Estar Social em prol do neoliberalismo. Nesse momento, o capital financeiro

[...] cria uma nova *ordem internacional capitalista*, que controla o fluxo de capitais e estabelece condições em que esse capital se distribui. Favorece essa estratégia o controle que esse poder exerce sobre os organismos financeiros internacionais que, em função das novas condições, desenvolvem um modelo de ajuste das economias dos países devedores, para garantir a recuperação de empréstimos (BIANCHETTI, 2001, p. 29-30, grifo do autor).

Na prática, os programas neoliberais começam a ser implementados quando Margaret Thatcher assume o governo na Inglaterra em 1979, seguida de Ronald Reagan, nos EUA em 1980 e Helmut Kohl, na Alemanha em 1982. Segundo Lima (2008, p. 69) as primeiras grandes experiências de ajuste neoliberal foram ensaiadas na América Latina, primeiramente no Chile, seguido de Argentina e México.

Ao discorrer sobre as características e nuances da ideologia neoliberal, Moraes (2001, p. 20) faz a seguinte afirmação

[...] a ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produção de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como o G-7, a OMC, o Banco Mundial, o FMI, dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais. Durante os séculos XIX e XX, os movimentos trabalhistas haviam lutado para conquistar o voto, o direito de organização e, assim, influir sobre a elaboração de políticas, definição de leis e normas. Agora que conquistaram

esse voto, o espaço em que ele se exerce é esvaziado em proveito de um espaço maior, mundializado, onde eles não votam nem opinam.

As elaborações políticas tiveram a influência dos organismos financeiros internacionais como principais interventores, sendo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) os principais expoentes, que se tornaram os reguladores econômicos dos países ocidentais, especialmente da América Latina e Caribe. Sua atuação, como veremos adiante, consiste em empréstimos financeiros ajustados às diretrizes que os países devedores têm que seguir.

Em paralelo ao Consenso de Washington e às reformas neoliberais ocorreu a intensificação da globalização econômica, que levou à reestruturação da economia em escala global, incluindo a globalização da economia, ciência, tecnologia e cultura – através de uma modificação profunda da divisão internacional do trabalho, em que se acelerou a produtividade do trabalho, aumentaram-se a concentração e a centralização de capitais e produção em nível internacional.

Wood (2001) define algumas das principais características da globalização. A autora afirma que

[...] no começo dos anos 70, o mundo entrou em uma nova época de ‘globalização’, marcada por uma crescente internacionalização do capital – não apenas um mercado global, mas uma produção internacionalizada: o crescente poder das agências internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio; rápidos movimentos do capital financeiro, acelerado pelas novas tecnologias da informação; a transferência de capitais desde economias com altos custos de mão-de-obra a economias de baixos salários e os ataques aos benefícios sociais em países capitalistas avançados e um deslocamento da soberania para fora dos limites do Estado-Nação (WOOD, 2001, p. 101).

Ainda, a autora afirma que na globalização atual⁶, o capital precisa do Estado para manter as condições de acumulação e competitividade sob vários aspectos, incluindo os que têm relação com subsídios do governo, além de precisar do Estado para preservar a disciplina trabalhista e a ordem social.

Essa é uma importante *razão* pela qual precisamos ser cuidadosos acerca de como usamos o termo ‘globalização’. Devemos evitar tratar as tendências que se associam a esse termo como se fossem processos naturais inevitáveis, em vez de processos *capitalistas* historicamente específicos: a exploração capitalista de seres humanos e recursos naturais, ajudados e instigados por

⁶ Globalização atual porque Wood (2001, p. 103-104), baseada no Manifesto Comunista de Marx e Engels, afirma que a globalização é um processo de longo prazo que se inicia com o capitalismo.

uma colaboração direta entre Estado e capital. De fato, o conceito de globalização desempenha um papel tão proeminente na ideologia capitalista precisamente porque agora se precisa poderosas armas ideológicas para mascarar e mistificar esta cada vez mais direta e óbvia convivência (WOOD, 2001, p. 119-120, grifos da autora).

Dentre os organismos internacionais, destaca-se o BM que, segundo Torres (1995), é uma agência de regulação, que oferece empréstimos tendo como principal interesse promover o crescimento econômico mediante investimento de capital. O BM não se limita a responder pedidos de empréstimos, mas toma a iniciativa de estimulá-los embora, como todo banco, receba juros (geralmente de mercado) pelos empréstimos, porém o que o diferencia é que os avalistas são os próprios países. O BM está ligado ao FMI e sem o aval deste não pode estabelecer negociações com nenhum país. Para Torres (1995), dois elementos condicionam radicalmente a formulação da política pública desses organismos: a privatização e a redução do gasto público.

Ao longo de sua história, o BM sofreu diversas alterações e reformulações em sua forma de atuação tendo suas funções modificadas de acordo com as circunstâncias históricas, isto é, de um organismo de reconstrução de um continente devastado pela guerra, o BM passou a ser o sujeito de intervenções e ajustes em diversos setores dos países devedores, cumprindo assim um papel de instrumento de disseminação dos interesses e valores dos países centrais, principalmente dos Estados Unidos.

Soares (1996) aponta que, entre 1944 e 1979, o BM teve um papel secundário, vinculado ao FMI, concedendo empréstimos para as economias devastadas pela II Guerra Mundial e para o setor privado. Também nesse período, houve o envolvimento desse banco no processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, abarcando os países do Sul, numa contra ofensiva baseada nos *perigos* que a Guerra Fria pudesse oferecer ao império americano, uma vez que os representantes do governo americano sempre estiveram na presidência dessa instituição financeira. Ademais, entre 1956 e 1968, os empréstimos voltaram “[...] principalmente para o financiamento da infraestrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançavam diversos países do Sul” (SOARES, 1996, p. 18).

Entretanto, entre 1980 e 1995 houve uma ampla transformação do papel exercido pelo BM e pelos OI no que se refere aos financiamentos concedidos aos países do Sul. A autora salienta que

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1996, p. 21).

Notamos que as mudanças ocorridas no mundo ocidental capitalista, a partir da crise do petróleo, influenciaram diretamente as atribuições conferidas aos OI. Nesse sentido,

[...] o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países. (SOARES, 1996, p. 21)

Os países periféricos, principalmente da América Latina, passaram a absorver as recomendações do BM. Nas últimas décadas, essas diretrizes refletiram a lógica de privatização dos serviços públicos, diminuição da intervenção estatal na economia, liberalização financeira, abertura comercial e equilíbrio do orçamento, principalmente por meio de corte dos gastos públicos. A argumentação do BM é de que tais diretrizes colocam os países em desenvolvimento nos rumos da estabilidade econômica.

Segundo Loureiro (2007), atualmente, o BM é uma instituição portadora de recursos para investimentos em infraestrutura e políticas sociais, cujas diretrizes estão vinculadas à lógica econômica capitalista neoliberal. Seus objetivos e seus métodos para o alívio das mazelas sociais — resultantes do próprio sistema capitalista — estão atrelados a conceitos de produtividade, rentabilidade e lucratividade. Com isso, suas estratégias assistencialistas e seus ajustes estruturais são ações que apenas tentam administrar a pobreza. Essas contradições podem ser identificadas no próprio discurso do BM, pois a retórica do social caminha juntamente com práticas e diretrizes profundamente antidemocráticas.

É importante ressaltar que o BM é composto basicamente por economistas e não por educadores, tendo como objetivo final a eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital. Ao analisar mais detalhadamente o discurso do BM, Loureiro (2007, p. 28) mostra que

[...] apoiado no discurso de que a educação é peça chave para o crescimento e alívio da pobreza nos países em desenvolvimento, o Banco Mundial propõe um programa de medidas que visa reformar a educação dos países

devedores. De maneira geral, as recomendações pregam: prioridade para a educação básica; privatização do ensino secundário e superior e estímulo ao setor privado; maior eficiência na administração educacional; participação da comunidade na administração e nos custos escolares; descentralização das instituições escolares; maior autonomia das instituições educacionais; análise econômica dos resultados, baseada na produtividade; criação de sistemas de avaliação nacional. [...] Nesse sentido, apesar de constar no documento um discurso embasado por princípios que concorrem com ideais de humanidade, no momento em que estes são atrelados às políticas de ajuste econômico do BM, acabam sendo suprimidos. Tal supressão ocorre pelo fato de as diretrizes políticas do BM possuírem um arcabouço ideológico que prima pela redução das despesas sociais.

Nos documentos do BM, analisados por esse autor, há recorrência de termos como *produtividade*, *adaptabilidade*, *qualificação* e *capacidades básicas*, que colocam em evidência a relação educação/capacitação estabelecida pelo BM. Esses conceitos reafirmam a interpretação que este atribui à tarefa educacional: a função de produzir força de trabalho dotada dos conhecimentos necessários para se adaptar ao mercado de trabalho e se inserir produtivamente na sociedade.

Em suma, na relação que o BM estabelece entre educação e produtividade perpassa a intenção de se integrar populações de classe baixa às atividades produtivas no menor tempo possível e com o menor gasto. Para o BM, faz-se necessário garantir às populações pobres requisitos básicos de sobrevivência para que as mesmas possam se inserir na lógica do consumo, pois disso dependeria a sobrevivência das próprias forças de mercado. Desse modo, a partir do momento em que as diretrizes educacionais do BM são absorvidas pelos países, não se busca um regime que possibilite igualdade nas condições de inserção, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema.

Como afirma Chesnais (1996, p. 24-25, grifo do autor)

Esses termos, portanto, não são neutros. Eles invadiram o discurso político e econômico cotidiano com tanto maior facilidade pelo fato de serem termos cheios de conotações (e por isso utilizados, de forma consciente, para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos) e, ao mesmo tempo, vagos. [...] a globalização é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário. Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tem alguns inconvenientes, acompanhados de vantagens que tem dificuldades em definir. Mesmo assim, é preciso que a sociedade se *adapte* (essa é a palavra-chave, que hoje vale como palavra-de-ordem) às novas exigências e obrigações.

A disseminação de conceitos neoliberais, como eficácia, eficiência e produtividade faz parte da construção de um senso comum que assemelha a escola às empresas capitalistas, pois explicam a crise das instituições escolares a partir do conceito de produtividade. Dessa forma, a crise da escola pública, a partir do discurso neoliberal, é uma crise de improdutividade das práticas pedagógicas e uma crise de gestão que deve ser modificada através do desenvolvimento de mecanismos que sustentam as empresas privadas, como a meritocracia e o esforço individual, principalmente dos trabalhadores docentes.

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio *gerencial*: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de *qualidade total*); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 18, grifos do autor)

A lógica imposta pelas diretrizes dos organismos internacionais coloca a escola como uma empresa que deve ser gerenciada por profissionais competentes que saibam extrair o máximo de produtividade dos professores e dos estudantes. A produtividade está diretamente ligada aos índices impostos por avaliações externas que bonificam professores. Os professores não precisam dominar o conteúdo, pois os currículos já estão prontos e só precisam de técnicos aptos a repassar o que está escrito nas apostilas. Além disso, o fundamental é ensinar o estudante a aprender, evitando as aulas tradicionais. Essas questões serão aprofundadas no capítulo 3.

1.2. O novo, precário e flexível mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho docente

No item anterior fizemos um pequeno esboço sobre a ascensão do neoliberalismo e sobre suas premissas político-econômico-ideológicas, a partir da crise capitalista da década de 1970. Essa crise também alterou profundamente o mundo do trabalho. Portanto, esse item tem como objetivo a discussão acerca das modificações ocorridas no mundo do trabalho a partir

de 1970, além de iniciar a análise sobre as condições de trabalho docente, que trataremos de forma mais aprofundada no capítulo 3.

No que diz respeito à sociologia do trabalho a década de 1970 é um marco histórico em razão das modificações nas condições de trabalho do operariado. Embora haja diversas interpretações e explicações sobre as mudanças nos padrões de acumulação do capital⁷ a partir dessa década, enfatizamos os aspectos que levaram a uma erosão nas condições de trabalho privilegiando alguns autores (ANTUNES, 1999, 2003, 2004, 2007; SILVER, 2005; DRUCK; FRANCO, 2007; CANTOR, 2012) que discutem as transformações no mundo do trabalho.

Segundo Antunes (1999, p. 35-36), nos anos de 1970 o capitalismo passou por uma crise estrutural extremamente complexa que implicou em saídas intensas que deflagraram modificações econômicas, sociais, políticas e ideológicas com forte repercussão no ideário e na subjetividade da classe trabalhadora. Essa crise estrutural, também denominada crise do fordismo/taylorismo e do keynesianismo, refletiu-se no que denominamos de flexibilização e precarização do trabalho e, a partir da década de 1990, podemos entendê-la como a expansão do trabalho parcial, temporário, precarizado e terceirizado resultante do desemprego estrutural na sociedade capitalista. Nesse sentido, o autor salienta que após a década de 1970 há uma complexificação da classe trabalhadora.

Antunes (2002) afirma que a diminuição da classe operária industrial tradicional esteve em consonância com a expansão do setor de serviços. E, nesse quadro, o setor de serviços públicos como saúde, energia e educação, por exemplo, também sofreu “[...] significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da *mercadorização*, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público” (ANTUNES, 2007, p. 17, grifos do autor).

Nesse sentido, Antunes (2007) afirma que a lógica capitalista atual situa-se na erosão do trabalho contratado e regulamentado. É através do desmonte do *Welfare State* nos países do Norte e nos reflexos que isso teve nos países periféricos, como no Brasil, principalmente através do desmonte das legislações protetoras dos trabalhadores que concordamos que a flexibilização da legislação social do trabalho é “[...] uma forma de aumentar ainda mais os mecanismos de extração de sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos

⁷ Ver Antunes (1999, p. 15-38) e sua análise a respeito das divergências conceituais sobre as dimensões e significados das mudanças provocadas pela crise do keynesianismo e do fordismo que culminaram em profundas transformações na sociedade capitalista. Os conceitos de especialização flexível, acumulação flexível e toyotismo são discutidos pelo autor.

direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora” (ANTUNES, 2007, p. 17). Essa afirmação é muito importante para que possamos compreender as formas de contrato de trabalho existentes atualmente na Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE/SP), pois há diferenciados contratos de trabalho no interior das instituições escolares dependendo da situação empregatícia à qual são submetidos os docentes.

É nessa nova morfologia do trabalho que estão situados os professores, os quais poderíamos também denominar trabalhadores docentes. Nas instituições escolares estão presentes várias formas de contratação dos professores que refletem a flexibilização do trabalho na sociedade globalizada. Há trabalhadores docentes contratados e efetivados com planos de carreira, há trabalhadores docentes temporários com estabilidade, há trabalhadores docentes temporários sem estabilidade e há os prestadores de serviços da educação, os eventuais. Esses diferentes atores educacionais estão presentes em todas as escolas públicas estaduais paulistas. Essas diversas formas de contratos de trabalho refletem nas jornadas de trabalho, na remuneração e também na organização do trabalho pedagógico na escola.

O mundo do trabalho sofreu modificações substanciais e que, segundo Antunes (1997, p. 44, grifo do autor), levaram a uma

[...] *subproletarização* do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, ‘terceirizado’, vinculados à ‘economia informal’, entre tantas modalidades existentes. [...] essas diversas categorias de trabalhadores tem em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial.

Em outubro de 2012, o número de professores temporários na rede de ensino estadual paulista somava 116.744 ante 123.154 professores efetivos⁸. Segundo Loureiro (2011, p. 100), “[...] é sobre esse grande contingente de indivíduos que necessitam vender sua força de trabalho na escola de modo temporário, flexível e precário que se estruturam os pilares do atual projeto educacional da burguesia paulista”. Como veremos nos capítulos posteriores, dos professores temporários e eventuais são retiradas muitas das garantias legais conquistadas seja pela classe trabalhadora, com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) seja pela luta dos sindicatos docentes, com os Planos de Carreira do Magistério.

⁸ Esses dados estão disponíveis no site da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Nesse montante não estão sendo considerados os professores eventuais.

Antunes (2007) afirma que um terço dos trabalhadores do mundo está em situação de trabalho precário, temporário ou no desemprego, o que seria mais de um bilhão de pessoas. Nesse contexto, o autor elabora uma concepção ampliada de trabalho, a qual denomina *nova polissemia do trabalho*.

Em recente estudo, Gatti et al. (2011, p. 31) afirmam que

Acompanhando a tendência de crescimento do setor terciário nas sociedades contemporâneas em razão dos processos de reestruturação produtiva, no Brasil, em 2006, os docentes representavam o terceiro maior agrupamento profissional do país, menor apenas que o dos escriturários e dos empregados de setor de serviços. Diferentemente, porém, dessas duas categorias profissionais mais numerosas, os professores trabalham em sua maioria, no setor público.

Silver (2005) demonstra, através de extensa pesquisa realizada sobre os movimentos de trabalhadores a partir de 1870, que as modificações no mundo do trabalho, principalmente após a década de 1970, originaram potenciais locais de formação de uma classe trabalhadora combativa na busca por melhores condições de trabalho. Segundo essa autora, o sistema capitalista deve ser pensado como uma “[...] dinâmica recorrente de crises e recriação de conflitos entre capital e trabalho” (SILVER, 2005, p. 21). Nesse sentido,

[...] a educação de massa surge como uma das ‘indústrias de bens e capital’ mais importantes do século XXI – em parte como produtora de ‘conhecimento’ e, de maneira ainda mais relevante, como produtora de trabalhadores com qualificação necessária para essa nova forma de acumulação de capital, que depende muito do conhecimento. Assim como os trabalhadores da indústria têxtil no século XIX e os da indústria automobilística do século XX, os trabalhadores da educação (professores) são essenciais para o processo de acumulação do século XXI. (SILVER, 2005, p. 21)

Essa autora salienta que houve um aumento substancial do número de trabalhadores docentes mundialmente após a metade do século passado e, concomitantemente, um aumento no número de protestos, sendo um dos poucos setores a manifestar crescentemente a insatisfação trabalhista. Outro ponto importante de sua análise é que o aumento no número de protestos da categoria docente teve uma distribuição geográfica muito maior que outras categorias historicamente combativas, como os trabalhadores têxteis e da indústria automobilística.

Em recente estudo realizado sobre movimentos sociais contra a precarização do ensino público, Vieitez e Dal Ri (2011) apresentam a trajetória de lutas dos trabalhadores docentes a partir de 1950. Os autores demonstram que a categoria docente não era organizada nos anos de 1950/1960, pois “[...] eles não viviam como os chamados *trabalhadores*, não se

sentiam como eles e não pretendiam agir como eles” (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 138), ou seja, os professores do setor público tinham uma carreira estruturada e estável, tinham condições profissionais e de vida diferenciadas em relação às da classe trabalhadora e tinham relativo controle sobre o processo de trabalho.

Contudo, a partir dos anos de 1970, segundo Vieitez e Dal Ri (2011), teve início a *precarização educacional e do mercado de trabalho docente*⁹, cujas características mais acentuadas são o arrocho salarial, a desestruturação da carreira docente, a expansão do ensino sem condições para manter a mesma qualidade, entre outras. Diante desse cenário

[...] os docentes começaram a reconhecerem-se como trabalhadores, ou como sendo parte da classe trabalhadora. A percepção de pertencimento à classe trabalhadora começou a manifestar-se objetivamente no fato de que a categoria docente foi criando seus próprios sindicatos, ou seja, os professores passaram a se socorrer do tipo de organização que os operários há muito utilizavam e que no longo tempo da história aparece como fenômeno indissociável da luta social. (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 141-142)

O professor é um trabalhador assalariado e as várias categorias docentes presentes nas escolas públicas paulistas demonstram e corroboram com muitas das análises feitas por diversos autores (OLIVEIRA, 2003; DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006; SOUZA, 2009; CANTOR, 2012) de que o trabalho docente, atualmente, está inserido na lógica de flexibilização e precarização presentes no sistema capitalista como um todo.

Como afirma Cantor (2012, p. 1)

La flexibilización laboral há llegado al sector docente, donde los trabajadores soportan la reducción de salarios, el aumento de las horas de trabajo, junto con la imposición del neotaylorismo. La precarización laboral en el mundo educativo tiene la misma finalidad que la flexibilización en cualquier sector productivo, esto es, aumentar las ganancias vía el incremento de la productividad de los trabajadores. Aunque resulta extraño usar la noción de productividad para referirse a los profesores, no lo es tanto, porque en la nueva jerga empresarial el Banco Mundial concibe la educación como un negocio en el que se ‘fabrica capital humano’.

Podemos constatar no Brasil a flexibilização que o autor menciona a partir de legislações e uma emenda constitucional que modificaram o contrato dos servidores públicos, incluindo os de professores, e que foram estabelecidas no Brasil durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

⁹ Esse conceito é explicitado por Vieitez e Dal Ri (2011, p. 148) como “ [...] um retrocesso nas condições de trabalho e vida dos professores, bem como a perda de direitos legais”.

A primeira dessas modificações pode ser observada na Emenda Constitucional 19, de 04 de junho de 1998 que modifica o regime e dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos. Tal emenda faz parte da reforma administrativa elaborada no governo de Fernando Henrique Cardoso que teve a Reforma do Aparelho do Estado como um dos grandes pilares.

No artigo 37, como podemos observar,

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

a) a de dois cargos de professor

b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico. (BRASIL, 1998)

Nesse sentido, poderíamos entender como positivo aos professores poderem acumular dois cargos. É comum nas redes de ensino do estado de São Paulo¹⁰ trabalhadores docentes com dois cargos, muitas vezes trabalham na rede estadual e municipal ao mesmo tempo. Outras vezes, possuem dois cargos na própria rede estadual de ensino. Porém, com a atual situação salarial que se encontram esses trabalhadores, podemos afirmar que os professores possuem dois cargos para conseguir um salário compatível com a sua formação superior. Em outras palavras, os professores dobram suas atividades para ter um salário digno, que corresponde, muitas vezes, ao salário inicial de outras profissões com ensino superior.

Outro fato significativo em relação ao acúmulo de cargos é que a docência na rede pública é uma das únicas profissões em que o trabalhador pode, nos termos das leis, trabalhar mais do que 40 horas semanais, sem receber hora-extra. Os professores, em São Paulo, podem acumular até 64 horas de trabalho semanais, ou seja, uma média de mais de 12 (doze) horas de trabalho diário.

A lei nº 9.801 de 14 de junho de 1999 regulamenta a perda de cargos por excesso de despesas, ou seja, a exoneração de servidor estável poderá ser feita para desonerar os governos de custos com a folha de pagamentos. Já a lei 9.962 de 22 de fevereiro de 2000 estabelece que poderão ser admitidos trabalhadores sob regime da CLT. Em seu terceiro artigo estabelece:

Art. 3º O contrato de trabalho por prazo indeterminado somente será rescindido por ato *unilateral* da Administração pública nas seguintes hipóteses:

¹⁰ No estado de São Paulo, o Decreto nº 41.915 de 03 de julho de 1997 estabelece as normas para o acúmulo de cargos e funções dos professores.

I – prática de falta grave, dentre as enumeradas no art. 482 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT;

II – acumulação ilegal de cargos, empregos ou funções públicas;

III – necessidade de redução de quadro de pessoal, por excesso de despesa, nos termos da lei complementar a que se refere o art. 169 da Constituição Federal;

IV – insuficiência de desempenho, apurada em procedimento no qual se assegurem pelo menos um recurso hierárquico dotado de efeito suspensivo, que será apreciado em trinta dias, e o prévio conhecimento dos padrões mínimos exigidos para continuidade da relação de emprego, obrigatoriamente estabelecidos de acordo com as peculiaridades das atividades exercidas. (BRASIL, 2000, grifos nossos).

As modificações citadas nos oferecem alguns subsídios para entender que a flexibilização do trabalho também perpassa o quadro dos servidores públicos, quadro no qual se encontra o trabalhador docente. A regularização do emprego público deve ser considerada um retrocesso no que diz respeito às condições de trabalho, pois instaura no setor público a convivência de dois tipos de contratos de trabalho. No caso dos professores, isso pode ser considerado um retrocesso maior ainda: trabalhadores docentes que atuam na mesma escola, podem ter contratos de trabalho diferenciados. Isso significa que trabalhadores que praticam a mesma atividade têm direitos diferenciados na atual organização das escolas paulistas.

Após essa breve explanação sobre o novo mundo do trabalho e o trabalho docente, iniciaremos a discussão acerca das reformas de caráter neoliberal na educação e suas implicações no cotidiano escolar.

Capítulo II

Neoliberalismo e Reformas Educacionais

No presente capítulo buscamos relacionar as reformas educacionais implementadas no Brasil, a partir dos anos de 1990, com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais que modificaram substancialmente a organização dos sistemas escolares e, conseqüentemente, o trabalho docente. Nesse aspecto, é importante destacar que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35, grifo do autor).

O excerto acima, retirado do livro *A educação para além do capital*, aponta que a educação formal institucionalizada é fruto da ação intencionada do capitalismo desde sua origem e, sendo o capitalismo um sistema econômico baseado na propriedade privada dos meios de produção e no antagonismo de classe, podemos empreender que os interesses dominantes – da burguesia – deturpam o que realmente pode e deve ser feito em benefício da classe trabalhadora.

As últimas décadas do século passado foram expressivas quanto à interferência do capital nas instituições escolares, sobretudo com a intensificação do neoliberalismo atrelada à globalização econômica nos países ocidentais. Essa interferência teve como protagonista o que se convencionou denominar de Organismos Internacionais (OI), que são instituições/entidades criadas pelas nações mais desenvolvidas – do ponto de vista capitalista – e que têm a finalidade de desenvolver acordos/tratados/convênios com objetivos a serem alcançados por todos os membros e aqueles que assinarem os acordos/tratados/convênios.

O governo brasileiro, a partir das últimas décadas do século XX, passou a ser signatário de vários documentos elaborados pelos OI, principalmente devido aos empréstimos internacionais que fazia em consequência da precária situação econômica em que se encontrava. Dessa forma, foi impelido a assumir o receituário neoliberal para as áreas sociais, inclusive para a área educacional e tecer diversas reformas que mudaram substancialmente as condições da escola pública e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

Dessa forma, objetivamos nesse capítulo relacionar as políticas neoliberais com as reformas educacionais vigentes. Para tanto, faremos uma explanação geral sobre as políticas neoliberais num contexto mais amplo, para depois tecermos considerações sobre a especificidade do Brasil e do estado de São Paulo.

2.1 As reformas neoliberais no campo educacional

O trabalho docente tem sofrido modificações significativas ao longo das últimas décadas. O imperativo neoliberal modificou substancialmente as políticas governamentais que regem os sistemas educacionais do Brasil e de outros países latinoamericanos e europeus. Essa realidade pode ser averiguada nos estudos de vários autores (APPLE, 2005, 2011; BEECH, 2009; CANTOR, 2012; FELDFEBER, 2007; GENTILI, 1996; OLIVEIRA, 2003, 2004, SANTOMÉ, 2003) que relatam e buscam compreender como as políticas educacionais, direcionadas pelos organismos internacionais, estão precarizando e intensificando o trabalho do professor.

Oliveira (2003) discute o significado de reformas educacionais e sua relação com o capitalismo em dois momentos distintos, nos anos de 1970 e na atual conjuntura, iniciada nos anos de 1990. Segundo a autora,

[...] a reforma educacional é discutida como um processo de mudança que se dá nos marcos do capitalismo, no âmbito da esfera pública e que pressupõe a legitimidade dos envolvidos. Por perseguir, em geral, a otimização de recursos disponíveis por meio de maior racionalidade administrativa, a reforma muitas vezes aparece como matéria técnica, elaborada por peritos no assunto. [...] as primeiras reformas educacionais foram dirigidas ao atendimento das demandas apresentadas pelo trabalho, ou mais especificamente, para o local de trabalho, correspondendo à educação escolar pública dirigida ao atendimento direto das necessidades da produção capitalista. Em um segundo momento, as reformas estariam dirigidas à expansão da educação em uma perspectiva universal, por compreender que não só os trabalhadores devem ter acesso à escola, mas que todos os indivíduos necessitam de educação para o pleno desenvolvimento da cidadania. [...] Contudo, essas reformas foram consideradas muito onerosas para os Estados nacionais, passando assim a representar uma ameaça de crises de financiamento para os governos (OLIVEIRA, 2003, p. 21-22)

Enquanto as primeiras reformas estão relacionadas à reestruturação capitalista dos anos de 1970, a conjuntura abordada num segundo momento é a que se inicia na década de 1990 e que segue até os dias atuais. Torna-se evidente o que Santomé (2003, p. 27) define como “[...] uma linha de argumentação que utiliza aspectos implícitos perversos para

transferir para as salas de aula e instituições escolares de ensino as explicações das crises ou fracassos econômicos e sociais”. Ou seja, na década de 1970, no Brasil, a educação escolar tinha por finalidade capacitar os indivíduos para o processo de desenvolvimento industrial baseados na lógica fordista/taylorista e, como a escola era seletiva, havia um espectro de ascensão social, pois a classe trabalhadora tinha pouco acesso à escola. O cenário muda na década de 1990 devido as diretrizes seguidas pelo Brasil referentes, principalmente, à Declaração de Jomtien, conhecida como *Declaração Mundial sobre educação para todos* que intensifica a massificação do ensino básico como pressuposto da cidadania.

É importante salientar que a definição de cidadania não fica explícita, uma vez que muitos conceitos são deturpados pelos discursos hegemônicos baseados no imperativo neoliberal. Como afirma Lima (2008, p. 38)

Com o decorrer do conflituoso processo histórico, o capitalismo se apropria do vocabulário, das ideias e das prerrogativas democráticas e os molda de acordo com seus interesses. São as expressões das concessões mínimas às classes subalternas. Institui-se o sufrágio universal. Universaliza-se o ser cidadão. [...] Mas, o trabalhador continua expropriado do produto do seu próprio trabalho, sendo-lhe reservado apenas o necessário para reproduzir sua força de trabalho.

No discurso neoliberal na educação, o conceito de cidadania tem como pressuposto a entrada do estudante no mercado de trabalho. Ser cidadão é tornar-se trabalhador assalariado. Mas não qualquer trabalhador. Nessa perspectiva, evidencia-se a intenção de formar indivíduos competentes e flexíveis, preferencialmente com diplomação para alavancar os critérios meritocráticos e individualistas presentes no discurso neoliberal, inerentes à intensificação da globalização econômica. Dessa forma, o cidadão para o neoliberalismo é aquele que trabalha, consome e segue as leis baseadas no discurso de direitos e deveres, que na verdade são estabelecidos pelos governos burgueses em prol do capital.

Em outras palavras, as reformas educacionais implementadas no capitalismo seguem, prioritariamente, uma lógica econômica e atribui ao sistema educacional a situação econômico-social dos países. Podemos verificar isso através da disseminação de ideologias que estabelecem relações diretas entre as instituições escolares e o mercado de trabalho. Ou seja, a escola está diretamente ligada à formação de força de trabalho para o capital. Constatamos esse tipo de discurso em documentos oficiais, como os do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA).

Sabe-se então com segurança que as pessoas com níveis mais altos de educação têm maior probabilidade de receber salários mais elevados. Esses resultados se repetem ao longo do tempo e mostram em média, no Brasil, a

cada ano adicional de estudo, tem-se acréscimo de renda de mais de 10%. [...] Mas a educação não está relacionada apenas à remuneração do indivíduo. Relaciona-se também com o desemprego. [...] Portanto, a educação é também excelente seguro-desemprego. E isso é especialmente importante quando o mercado de trabalho passa por períodos de ajustamento tal qual o Brasil experimentou desde o início da década de 1990. (IPEA, 2006, p. 122-123)

É a partir de discursos falaciosos como esse, pautados na teoria do capital humano¹¹, que os governos e os OI legitimam as reformas que tratamos adiante. Trata-se de responsabilizar a escola por problemas extrínsecos a ela, que são advindos de um sistema essencialmente excludente, como é o capitalismo.

No primeiro capítulo tecemos considerações acerca da reestruturação produtiva e do novo mundo do trabalho. As reformas educacionais pautadas nas políticas educacionais atuais desempenham um papel importante nessa reestruturação. Segundo Santomé (2003, p. 31), as escolas são locais privilegiados para a construção de novas subjetividades nos indivíduos, principalmente no que diz respeito às habilidades mecânicas e técnicas. Por esse motivo torna-se tão importante que os sistemas educacionais tenham currículos prontos, como por exemplo, o *São Paulo faz escola*¹² a fim de controlar o trabalho do professor em sala de aula e definir quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas em cada situação de aprendizagem pelos estudantes. Voltaremos a essa discussão adiante.

As diretrizes que os organismos internacionais propuseram para formular as reformas educacionais nos anos 1990 corroboraram nas atuais condições de trabalho docente. Entretanto, compreendemos que essas reformas trouxeram consigo exigências advindas de novos modelos de gestão pautadas na lógica neoliberal seja redução de custos nas áreas de políticas sociais ou na formação de um novo perfil de alunado compatível com as exigências capitalistas para a formação da força de trabalho flexível e competitiva. Como afirma Oliveira (2004, p. 1128)

São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. [...] Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre

¹¹ A ideia fundamental da teoria do capital humano é “[...] que o trabalho corresponde a mais do que apenas um fator de produção, devendo ser considerado um tipo de capital: o capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade, e esta é dada pela intensidade de treinamento técnico-científico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida” (IPEA, 2006, p. 121)

¹² O *São Paulo faz escola* é o currículo oficial das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo desde 2008.

desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico.

Evangelista e Shiroma (2007) discutem as ações econômicas e políticas voltadas para a formulação de uma *agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE)* que tem como pressuposto a pressão econômica dos organismos internacionais aos países cujas economias demandam empréstimos externos. As autoras afirmam que há uma tendência a homogeneizar as políticas em países periféricos. Não é difícil fazer a crítica a esse tipo de política, já que cada país ou região ocupa uma posição distinta na divisão internacional do trabalho e tem especificidades políticas, econômicas e sociais próprias.

Para a implementação dessas políticas são feitos diversos encontros internacionais com a intenção de orientar e disseminar projetos para os países periféricos. Um dos eventos mais importantes foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que

[...] representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social. Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

Ademais, Evangelista e Shiroma (2007) discutem três grandes projetos desses organismos internacionais para a educação da América Latina e Caribe, enfatizando pontos estratégicos em relação à profissão docente. As autoras delinearão os projetos e os OI que estão por trás deles.

O primeiro deles, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC –, é patrocinado pela UNESCO e está previsto para encerrar-se em 2017. O segundo, Plan de Cooperación – PC –, resulta do Cumbre Iberoamericana de Educación e da Conferencia Iberoamericana de Educación e é patrocinado pela Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI –, tendo o apoio da OCDE que, iniciado em 2000, prevê seu encerramento em 2010. O terceiro, Proyectos hemisféricos en educación – PHE –, articula-se ao Cumbre de las Américas, é patrocinado pela Organização dos Estados Americanos – OEA – e conta com o apoio da UNESCO, da UNICEF, do Convênio Andrés Bello, do BIRD, do BM e da OEI, tendo iniciado em 1994 e com previsão de encerramento para 2010. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 535)

Por trás desses programas estão ideias sobre a governabilidade do planeta, de assegurar o acesso de todos ao conhecimento e informação através de políticas educacionais, de administração da pobreza, de educação descentralizada e autônoma. Basicamente, é enfatizada a ideia falaciosa de “educação como principal meio para a distribuição de renda, como caminho seguro para a mobilidade social” (OLIVEIRA, 2003, p. 23) devido ao caráter economicista e individualista dessas reformas que culpabiliza os indivíduos pelo seu fracasso tanto escolar quanto econômico. Nesse sentido, promover uma política educacional pautada na ideia de *educação para todos* é importante para a legitimação do ideário neoliberal, pois uma vez que todos os indivíduos têm direito à educação e à escola, torna-se mais fácil culpabilizar aqueles que não conseguiram ascender socialmente através da educação e desresponsabilizar os governos e o sistema capitalista pelas mazelas sociais.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 536) ressaltam que o papel dos governos e dos OI é, sobretudo, articular e induzir as políticas educacionais, minimizando ao máximo o financiamento e a execução. Ou seja, descentralizar os gastos e centralizar o controle sobre os sistemas de ensino.

Notamos ainda, a quantidade de organismos internacionais que estão subsidiando economicamente as reformas e ditando as regras para as políticas educacionais em diversos países: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM).

Ainda, segundo Evangelista e Shiroma (2007), as reformas neoliberais e os organismos por trás delas tentam desqualificar o trabalho do professor, pois além de tratá-lo como obstáculos para as reformas, também tomam providências concretas para o controle político-ideológico da sua formação. O controle político-ideológico implantado pelas reformas pode ser percebido em todas as esferas que envolvem a docência, ou seja, as reformas das políticas educacionais nos anos 1990 modificaram o currículo, livros didáticos, formação inicial e continuada, carreira, certificação, lócus de formação, usos de tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. E, além disso, incorporaram à educação termos e práticas inerentes à administração geral, como produtividade, eficiência, empreendedorismo, compromisso com a escola e criatividade. Todas as ações baseadas nas reformas neoliberais em educação que influenciam na prática docente são estrategicamente

pensadas, desde a formação desse profissional até a prática em sala de aula, em repelir qualquer formação política ou coletiva. Nesse sentido, responsabilização e culpabilização tornam-se sentimentos constantes no cotidiano dos professores.

[...] o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma num sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados independem da qualidade de formação e dos salários do professor da Educação Básica. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537)

Retomando a discussão acerca do viés economicista das reformas neoliberais na educação, Evangelista e Shiroma (2007) afirmam que os documentos oficiais das agências internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), insistem que a remuneração do professor não está vinculada diretamente à qualidade de ensino e, portanto, pode haver redução de custo-professor. Dessa forma, a sugestão aos países é para contratar professores mais baratos e oferecer gratificações por desempenho. O estado de São Paulo seguiu a risca essa recomendação dos OI, pois além de implementar o bônus-mérito, metade do corpo docente das escolas estaduais são professores temporários.

Santomé (2003) salienta que

[...] o neoliberalismo e as ideologias conservadoras tentam reorientar os sistemas educacionais para reafirmar os seus projetos como sendo únicos possíveis e válidos, com base na imposição de um pensamento único. [...] Corremos o risco de nos precipitarmos para um mundo em que os ideais de justiça social, de solidariedade e de democracia acabem sendo apenas palavras ocas, pois não são precisamente os ideais necessários em um mundo em que tudo é medido economicamente (SANTOMÉ, 2003, p. 9)

A partir dessas questões, discutiremos as implicações das reformas neoliberais no sistema educacional no Brasil.

2.2 As reformas educacionais neoliberais no Brasil

O Brasil, país dependente do capital externo no início dos anos de 1990, estava totalmente inserido na concretização de diretrizes que tinham como intuito instaurar o capitalismo globalizado. Para isso, seguiu fielmente as diretrizes teóricas, práticas e ideológicas do receituário neoliberal, principalmente através das diretrizes do FMI. Segundo Lourencetti (2006, p. 26), a esse empenho dá-se o nome de *reforma do Estado brasileiro*, ou

em outras palavras: “[...] privatização, desregulação, abertura de mercados, enfim, a criação do *Estado mínimo* bem como o fim de muitos direitos sociais adquiridos, com implicações diretas para as áreas sociais, sobretudo saúde e educação”. Dessa forma, as inúmeras reformas baseadas nos princípios neoliberais podem ser caracterizadas como grandes perdas de direitos sociais conquistados.

A reforma no aparelho de Estado brasileiro refletiu intensamente nas reformas educacionais baseadas na lógica neoliberal e interferiu na realidade da escola pública e nas condições de trabalho do professor. Sendo assim, a compreensão das reformas efetuadas na década de 1990 é fundamental para a compreensão da atual conjuntura brasileira, principalmente no que diz respeito aos sistemas educacionais e às condições de trabalho docente, pois esse período foi marcado pela racionalização e modernização das políticas públicas no Brasil, vide o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado¹³, que tinha como um dos grandes objetivos

[...] criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas racionais. [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle de resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 6-7).

Essa reforma foi significativa, pois representou uma tentativa de reorganização das estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público. Nesse aspecto, evidenciamos que as políticas públicas educacionais, desde então, são pautadas por essa visão influenciada diretamente pelo modelo neoliberal, tendo como palavras de ordem a eficiência, eficácia, redução de gastos, qualidade e produtividade.

No início dos anos de 1990, o Brasil passa a ser signatário de vários documentos internacionais que propõem diretrizes a serem seguidas pelos países periféricos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento proposto pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), foi o primeiro deles. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97-98) essa Conferência inaugurou um grande projeto de

¹³ O plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, também conhecido como Reforma Bresser-Pereira, foi implementado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, marcado por uma forte influência de organismos internacionais – principalmente o Fundo Monetário Internacional – e pelas práticas neoliberais.

educação em nível mundial, teve financiamento da UNESCO, UNICEF, PNUD e BM e impulsionou as grandes reformas educacionais no Brasil, iniciadas no governo Collor.

Em seguida, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) lança um documento intitulado *Educação e conhecimento: eixo da transmissão produtiva com equidade* (1992) que, segundo Vieira (2009, p. 134), dita tanto diretrizes para a transformação das estruturas produtivas na América Latina visando a equidade social quanto para a área educacional, enfatizando a importância da educação básica e do ensino médio profissionalizante, utilizando como premissas cidadania e competitividade, equidade e desempenho, integração e descentralização. Outro documento importante para pensarmos as modificações no sistema educacional a partir das diretrizes internacionais é o relatório da UNESCO denominado *Educação: um tesouro a descobrir*¹⁴, que apresenta os *quatro pilares da educação*¹⁵ além de sugerir que o principal fator de eficácia de uma escola está numa boa direção ou uma boa equipe gestora.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) analisam a participação do BM como principal autor das diretrizes das políticas educacionais para o Brasil, principalmente através da elaboração e publicação do documento *Prioridades y estratégias para la educación* (Banco Mundial, 1995). Nesse documento é reiterado

[...] os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda 'a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos', o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99-100).

Para que as mudanças se efetivassem, criou-se uma ideologia, massificada pelos meios de comunicação, de que os servidores públicos eram morosos, ineficientes e que trabalhavam pouco. Essa ideologia também foi difundida em relação ao professor. Evangelista e Shiroma (2007) discutem que os professores são vistos, pelos organismos internacionais, como obstáculos para as reformas neoliberais.

¹⁴ Também conhecido como Relatório Jacques Delors, esse relatório foi produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse relatório é a base para a construção do Currículo Oficial do estado de São Paulo.

¹⁵ Os quatro pilares da educação, referência básica para os professores da rede estadual do estado de São Paulo, são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Conquanto os professores não participem como interlocutores legítimos da definição de diretrizes educativas, são – junto com a escola – alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial. Pelo menos dois tipos de argumentos sustentam tal investida. De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536)

Essa visão tem por objetivo central justificar a privatização de setores públicos, utilizando argumentos de que a eficiência, a eficácia, a produtividade e a qualidade de gestão são características do setor privado e o setor público é moroso e ineficaz.

A partir da década de 1990, com o início do governo de Fernando Collor, há uma intensificação da denominada *modernização* para ajustar o país aos novos tempos, ou seja, a implantação de políticas neoliberais para abertura do mercado, através de privatizações, desregulamentações, terceirizações, parcerias e outras formas de flexibilização do capital e do trabalho que se solidifica nos dois mandatos de FHC (1995-2002).

Segundo Werle (2011), o primeiro indicativo das reformas neoliberais no setor educacional brasileiro inicia-se em 1988, com a aplicação de avaliações externas, tendo como projeto piloto o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. A autora afirma que esse projeto piloto tinha duas proposições claras, pois “[...] por um lado, o Banco Mundial demandava análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o BIRD e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla no ensino público” (WERLE, 2011, p. 774). Em 1995, o SAEP é reformulado pelo governo brasileiro e passa a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As modificações foram propostas de diretrizes do BM e o sistema de avaliação passou a ser bienal e contemplava somente as disciplinas de Matemática e Português para estudantes de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio. Esse sistema avaliativo vigora até os dias atuais e foi ampliado, avaliando diversas disciplinas.

A partir do SAEP, houve a ampliação em diversas modalidades dos sistemas avaliativos. Em 1998 foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entre 1997 e 1998,

[...] verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da UNESCO-

ORELAC, prenunciando nova fase sistemática de avaliação da educação básica. É no ano de 2000 que o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, o qual se realiza, a partir desta data, de três em três anos (WERLE, 2011, p. 777).

Simultaneamente à implantação dos sistemas avaliativos, houve a redefinição dos currículos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF) em 1996¹⁶ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei 9.394/96, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Abbade (1998) há dois momentos distintos no contexto sócio-econômico-político do país e da elaboração da nova LDB: um foi no final da década de 1980 e outro em meados da década de 1990. Sintetizando o que a autora discorre no seu trabalho, o primeiro momento foi o de debates públicos, em que educadores e estudantes participam da elaboração. Um segundo momento foi quando o poder executivo, em articulação com o poder legislativo, esvaziou o projeto original coletivo introduzindo alterações no texto e criando lacunas a serem preenchidas por reformas setorizadas. Nas palavras da autora,

Em 1996, ano em que a nova LDB foi aprovada, o contexto sócio-político-econômico configurava-se de uma maneira muito distinta, quando comparado ao do final dos anos 80, fase em que os primeiros projetos foram encaminhados, e isso marcou a diferença entre eles. Inaugurado como expressão da vontade coletiva e marcado pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo, o projeto inicial foi sendo esvaziado em função das exigências de uma nova realidade que passou a se configurar a partir da inserção mais intensa do país no livre jogo da economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da 'nova ordem mundial' (ABBADE, 1998, p. 31).

Ou seja, a LDB sancionada em 1996 foi muito divergente daquela almejada no início dos debates, nos fins dos anos de 1980 e, demonstrou que as estratégias políticas baseadas no ideário neoliberal sobrepuseram-se ao interesse coletivo e desmantelaram um projeto que havia sido elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade. A LDB foi mais

¹⁶ O FUNDEF foi implantado no Brasil a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 14, mas só começou a vigorar em 1998. Em 2007 foi substituído pelo FUNDEB, que vigora até os dias atuais.

uma amostra da capacidade de intervenção das diretrizes dos OI nas políticas públicas brasileiras.

Oliveira (2011) afirma que as reformas educacionais da década de 1990 trouxeram mudanças significativas na organização escolar, com novas formas de ensinar, avaliar, mudanças de métodos e instrumentos de observação e registro, que repercutiram na organização do trabalho escolar, mais tempo de trabalho do professor e intensificação do trabalho.

A conjuntura apontada já mostra vários indícios de modificações ocorridas em âmbito mais amplo que tiveram repercussões no trabalho docente. Nesse sentido, a contribuição de Torres acerca das diretrizes do BM possibilita entender por que as medidas propostas pelas reformas interferem negativamente no trabalho do professor.

[...] o modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo (TORRES, 1996, p. 139).

Essa crítica infere a visão mercadológica e economicista que o Banco Mundial e outros organismos internacionais dão à educação e aos projetos que foram implantados pelo governo federal. Dessa visão economicista decorre a descaracterização do papel do professor que atua como mero objeto das reformas educacionais, já que é ignorado e desconsiderado na elaboração dessas reformas mesmo sendo responsabilizado pelos resultados obtidos nas escolas.

Capítulo III

Trabalho Docente: precarização, flexibilização e intensificação

A citação abaixo é composta por trechos da fala de uma professora do Rio Grande do Norte em uma audiência para debater o cenário da educação naquele estado realizada em maio de 2011. Os trabalhadores da educação estavam em greve e a gravação do vídeo do depoimento dessa professora foi visto por mais de um milhão de pessoas no Brasil e causou *frisson* naquele momento. Em razão dos milhões de acessos que o vídeo teve na internet e a repercussão nas redes sociais, muitas revistas semanais e programas de televisão também passaram o vídeo ou fizeram reportagens sobre ele.

[..] estamos aceitando a condição precária da educação como uma fatalidade. Estão me colocando dentro de uma sala de aula com um giz e um quadro para salvar o Brasil, é isso? [...] Sou eu a redentora do país? Não posso, não tenho condições, muito menos com o salário que eu recebo, tá certo? A secretária disse que ainda que nós não podemos ser imediatistas, ver apenas a condição imediata, precisamos pensar a longo prazo, mas a minha necessidade de alimentação é imediata, a minha necessidade de transporte é imediata, a necessidade de Jéssica de ter uma educação de qualidade é imediata, certo? Então eu gostaria de pedir aos senhores inclusive que se libertem dessa concepção errônea, extremamente equivocada, isso eu digo com propriedade porque sou eu que estou lá, inclusive propriedade maior até do que os grandes estudiosos, parem de associar qualidade de educação com professor dentro de sala de aula, parem de associar isso daí. Porque não tem como você ter qualidade em educação com professores três horários em sala de aula, certo? Porque é assim que os professores multiplicam os 950: 950 de manhã, 950 a tarde e 950 a noite, para poder sobreviver! Não é para usar bolsa de marca nem para usar perfume francês. É para poder pagar a alimentação de seus filhos, é para poder pagar a prestação de um carro que muitas vezes ele compra para poder se locomover mais rapidamente entre uma escola e outra e que eles precisam escolher o dia em que vão andar de carro porque não tem condições de comprar o combustível. [...] Entra governo e sai governo e não tem novidade, sempre o que se solicita da gente é paciência, é tolerância.[...] ¹⁷

Não é novidade que a educação pública e as condições de trabalho dos professores não são satisfatórias no Brasil e em vários países (APPLE, 2005; BEECH, 2009; CANTOR, 2012; FELDFEBER, 2007; OLIVEIRA, 2003, 2004, PAPARELLI, 2010). O trecho citado sintetiza o cotidiano de milhares de trabalhadores docentes: baixos salários, jornadas extensas e desvalorização profissional. Essa insatisfação tem gerado diversas manifestações nos diversos

¹⁷ Excertos do depoimento da professora Amanda Gurgel na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, em uma reunião entre professores em greve e os representante do estado, no ano de 2011. O vídeo desse depoimento está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yFkt007lceA>.

setores da educação no Brasil e no exterior. Nessa perspectiva, no decorrer dos últimos anos, temos presenciado greves de trabalhadores docentes em vários estados brasileiros e em vários países, tendo como principais pautas os salários, as condições de trabalho do professor e a péssima qualidade da educação. Nesse sentido, fica evidenciada uma tentativa de resistência desses atores, que já foi prevista por alguns autores (SILVER, 2005; VIEITEZ; DAL RI, 2011) que enunciam uma era de conflitos na educação, principalmente no que se refere à luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade. Para entender o porquê a educação chegou a esse impasse, analisamos a década de 1990, década de grandes mudanças nas áreas econômicas e políticas dos países ocidentais, principalmente por causa da intensificação da globalização econômica e da consolidação das políticas neoliberais. No Brasil, como afirmamos, houve a reforma no aparelho de Estado que refletiu em reformas educacionais baseadas na lógica neoliberal e que refletem na atual realidade da escola pública e nas condições de trabalho do professor.

Para além da complexidade subjetiva de ser professor no contraditório mundo capitalista, há condições objetivas que perpassam a sobrevivência física e emocional desses indivíduos na sociedade atual. E é sobre isso que trata esse capítulo, ou seja, uma discussão e análise das condições de trabalho dos professores no que concerne à jornada de trabalho, organização do trabalho, organização do sistema escolar, contratos diferenciados de trabalho e à questão salarial.

O estudo do trabalho docente tem ressurgido nas pesquisas nessa primeira década do século XXI. Não que esse tema já não tenha sido pesquisado por muitos autores (ENGUITA, 1989; APPLE, 1995; NÓVOA, 1995), mas a temática que concerne às condições de trabalho do professor perdeu fôlego na década de 1990 para dar lugar ao estudo do trabalho docente no que se referia à organização do trabalho docente e à gestão democrática da escola, principalmente por causa das reformas educacionais que ocorreram no Brasil (OLIVEIRA, 2004).

Sendo assim, estudos sobre as condições do trabalho docente nas escolas públicas de ensino básico 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. Oliveira et al. (2004) afirmam que essas pesquisas em sua maioria concentram suas análises sobre a representação do trabalho docente, ou seja, sobre o que os trabalhadores docentes relatam sobre seu próprio

trabalho. Dessa forma, ainda há um déficit de trabalhos que priorizam o estudo das condições de trabalho docente relacionados às políticas educacionais.

Segundo um estudo realizado por Gatti et al. (2011), apenas 4% das pesquisas realizadas por estudantes de pós-graduação, entre os anos de 1999 e 2003, na área de educação tem como objeto as políticas docentes. Em sua maioria, os estudos estão voltados para a formação inicial, as práticas de ensino, as representações dos professores acerca do seu trabalho. Compreendemos a importância desses trabalhos, mas também concordamos com os autores quando afirmam que

Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social do professor, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de política para os professores. (GATTI et al., 2011, p. 15)

Um sintoma significativo sobre a realidade do trabalho docente no Brasil pode ser compreendido por uma pesquisa realizada por estudiosos da Fundação Carlos Chagas, divulgada em 2009, denominada *Atratividade da carreira docente no Brasil* e que tinha como objetivo diagnosticar quais profissões os estudantes de Ensino Médio dão preferência para sua formação profissional. Os estudos indicam que apenas 2% dos estudantes fariam uma graduação para serem professores. Uma das preocupações da pesquisa é que

Tem aumentado nos anos mais recentes a preocupação com a questão da diminuição da procura, por parte dos jovens, pela profissão de professor. A falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino e, especialmente, no Brasil, a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio vem sendo objeto de discussão tanto em artigos acadêmicos com na mídia. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2007, p. 4).

Os autores dessa pesquisa salientam em suas *hipóteses exploratórias* que “[...] os jovens percebem o professor como um profissional desvalorizado e, vários deles destacam que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro, pelo baixo salário e pela carga horária excessiva”. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2007, p. 35).

Nas palavras dos autores

[...] as falas dos estudantes em relação à docência e ao ‘ser professor’ foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é

desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo. O mesmo contraste é identificado quando fazem referência ao trabalho docente. Para os alunos, é um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação; entretanto, é recorrente nas falas os comentários sobre as dificuldades dessa atividade. Trata-se de um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E, ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2007, p. 66).

Outra pesquisa realizada sobre os trabalhadores docentes e suas condições de trabalho foi a de Oliveira e Vieira (2010) que teve o intuito de traçar um perfil socioeconômico e cultural desses sujeitos vislumbrando subsidiar políticas públicas para a educação no Brasil. Nessa perspectiva, um relatório da Fundação Victor Civita (2010) também traz apontamentos sobre as percepções que os docentes têm acerca da instituição escola e de suas condições de trabalho. Por fim, Gatti et al. (2011) realizaram um trabalho denominado *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*¹⁸ em que discutem as políticas docentes de formação de professores, carreira docente, progressão na carreira e processos de avaliação de docentes em âmbito nacional e das secretarias da educação de vários estados da federação, incluindo o estado de São Paulo. O estudo demonstra a desvalorização profissional e as condições de trabalho inadequadas dos professores, assim como os outros estudos citados.

O que todas essas pesquisas têm em comum é o diagnóstico do meio docente, principalmente nas escolas públicas do Brasil, que a desvalorização profissional, a perda de prestígio, os baixos salários, as más condições de trabalho e as formas de organização nas instituições escolares implicam diretamente na qualidade da educação e na saúde e bem-estar do trabalhador docente. Para além desses diagnósticos, pretendemos aprofundar as categorias de análise sobre o trabalho docente a partir do olhar sobre as políticas que interferem diretamente nele. Todavia, não devemos desconsiderar tais pesquisas diagnósticas, mas utilizá-las para subsidiar uma questão de fundo que consideramos mais importante: como as políticas públicas interferem e condicionam o trabalho do professor nas escolas?

3.1 O mal-estar docente

Um dos principais autores que versam sobre a condição de trabalho docente, na década de 1990, José Esteve (1995) cunhou o conceito *mal-estar docente*.

¹⁸Com financiamento da UNESCO e do MEC.

A expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exercem a docência, devido à mudança social acelerada (ESTEVE, 1995, p. 98).

Para esse autor as reformas surgem num momento de desencanto, um momento em que a sociedade deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor. Esse momento se caracteriza com a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas e implica num aumento quantitativo de professores e alunos junto a problemas qualitativos, que exigem reflexão profunda. Tudo isso resulta num desajustamento dos professores em relação ao significado e ao alcance do seu trabalho.

De acordo com Esteve (1995, p. 99) podemos considerar dois grandes grupos de fatores para compreendermos a pressão da mudança social que incide direta e indiretamente sobre a função docente. O primeiro grupo é denominado de *fatores de primeira ordem*, que “incidem directamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente”. Os *fatores de segunda ordem* referem-se “às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Esse segundo grupo de factores tem uma acção indirecta, afetando a motivação e a implicação do professor” (ESTEVE, 1995, p. 99).

O primeiro grupo diz respeito aos fatores de aumento das exigências em relação ao professor, ou seja, além de ter o domínio cognitivo, o professor também tem que ser facilitador de aprendizagem, organizador de trabalho em grupo, pedagogo eficaz e, para além disso, também tem que cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual e ainda dar atenção especial aos alunos com deficiências integrados à sala de aula.

Em consonância com o pensamento de Esteve, Evangelista e Shiroma (2007) também apontam para o aumento das exigências em relação ao trabalho docente acarretando efeitos visíveis na saúde física e mental, pois um professor tem que

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537)

O segundo fator considerado por Esteve (1995) é a inibição educativa de outros agentes de socialização como, por exemplo, a família. Com a redução do número de pessoas e a incorporação da mulher no mercado de trabalho, a escola arca com mais responsabilidades educativas – os valores básicos que antes eram transmitidos pela família. Outro fator de mudança é o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola - televisão, internet – que modificam o papel do professor de única fonte de transmissão de conhecimentos para mais uma fonte de transmissão de conhecimentos.

Esteve (1995) cita a ruptura do consenso social sobre educação, isto é, quais os objetivos e quais valores a escola deve transmitir. Ainda, enquanto fatores de mudança, o aumento das contradições no exercício da docência, pois o professor está sempre sujeito a críticas, tanto no plano dos valores, quanto nas questões relacionadas ao domínio metodológico, independente de qual for. A mudança do significado das instituições escolares passa também por uma mudança de expectativa em relação ao sistema educativo – mudança de um ensino de elite para um ensino de massa – passa de um modelo baseado na seleção e competência para um modelo mais flexível e integrador.

O sétimo fator é a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo – abandono da idéia de educação com promessa de um futuro melhor, já que a massificação da educação não produziu a igualdade e a promoção social dos desfavorecidos. Desse modo, há um julgamento social dos professores vistos como responsáveis diretos de todos os problemas de educação gerados na sociedade. “Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais” (ESTEVE, 1995, p. 105). A menor valorização social do professor, incapacidade de ter um emprego e salário melhores, converte-se em mais um elemento da crise de identidade desse profissional, e a desvalorização econômica implica também na desvalorização social.

Mudanças nos conteúdos curriculares, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho e mudanças nas relações professor-aluno são três fatores analisados por Esteve (1995) que falam por si só.

E, por fim, a fragmentação do trabalho do professor – incapacidade de cumprir o enorme leque de funções –, pois desempenha tarefas de administração, reserva 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.

Os doze fatores analisados por Esteve (1995) são muito importantes para a compreensão da condição docente atual, mesmo escrito em meados da década passada acerca

da realidade espanhola, ainda são fatores exaustivamente presentes nas análises sobre a precarização do trabalho do professor. Nesse sentido, ao podermos transpor a realidade espanhola para a brasileira, podemos diagnosticar que a situação do trabalho docente tem muito em comum com a *homogeneização* provocada pela globalização e pelo neoliberalismo, como apresentamos nos capítulos 1 e 2.

Segundo Souza e Leite (2011, p. 1109)

A expressão mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência. A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada. [...] A grande contribuição de Esteve encontra-se no destaque de seu estudo às condições sociais do trabalho, retirando o foco da análise do professor, enquanto indivíduo isolado na sala de aula, para colocá-lo na organização do trabalho na escola e no entorno social em que ela se encontra.

Esteve (1995, 1999) delineou a realidade espanhola da década de 1990. Todas as considerações que esse autor pontua sobre as condições de trabalho docente no final do século passado podem ser transpostas para a realidade brasileira. Apple (1995, 2005) apresenta-nos a realidade dos trabalhadores docentes americanos que, em muitos aspectos, se assemelha as condições de trabalho docente no Brasil. Não podemos analisar cada país influenciado pelo capitalismo ocidental e suas políticas baseadas nas premissas neoliberais, mas podemos conjecturar que a situação dos professores não é satisfatória em diversos países capitalistas¹⁹, pois há uma aparente homogeneização dos aspectos que desvalorizam a profissão docente no mundo globalizado ocidental.

3.2 Trabalho docente sob a égide do capitalismo: trabalhador ou intelectual da ordem?

Para melhor compreensão do trabalho docente torna-se importante analisar criticamente o sistema escolar e seu papel na sociedade capitalista, pois só podemos entender o professor a partir da análise da instituição escolar. Nessa perspectiva, a escola da sociedade capitalista tem pressupostos bem claros, tanto na formação da força de trabalho como na reprodução do *status quo*. Porém, como afirma Vieira (2009), mesmo tendo-se claros os

¹⁹ Silver (2005, p. 118) aponta para picos de agitações trabalhistas no setor da educação. Nas últimas duas décadas do século passado é perceptível a insatisfação desses trabalhadores em países como Bélgica, Bolívia, Chile, México, Grécia, Canadá, Espanha, Austrália, Nova Zelândia, Israel, África do Sul, Rússia e Nigéria.

pressupostos de reprodução da estrutura social de classes, da reprodução da ideologia dominante, da organização escolar hierárquica e autoritária (travestida de democrática), há que se preocupar com dois tipos de pensamentos deterministas em relação à escola: o que ela denomina *otimismo ingênuo* que acredita na missão salvadora da escola e o *pessimismo ingênuo* em que a escola é nada mais que um instrumento de dominação. Para essa autora, a escola deve ser percebida como uma instituição social contraditória que comporta a inovação e a conservação, podendo produzir injustiças, mas também funcionando como um instrumento de mudanças. É certo que a autora posiciona-se de forma reformista, porém a sua crítica é válida posto que os atores presentes nessa instituição – os professores – estão inseridos nessa lógica contraditória.

Sob o ponto de vista da luta de classes, o caráter contraditório da escola interfere de forma decisiva no cotidiano escolar e no trabalho docente. Paparelli (2010) salienta a contradição no que diz respeito à função da escola pública no sistema capitalista. Por um lado, a escola tem como função a reprodução da força de trabalho e veicular os valores que representam os interesses das classes dominantes. Ou seja, sua missão mais importante é a de realizar a *justificação ideológica das desigualdades sociais*, em uma sociedade supostamente meritocrática (PAPARELLI, 2010, p. 320-321). Por outro lado, no cotidiano escolar existem formas de resistência em prol de uma educação de qualidade e da busca por uma sociedade mais justa. Segundo essa autora, é nesse embate que os professores vivenciam sua prática cotidiana

É no interior do confronto entre a função conservadora da instituição escolar e sua função emancipatória, entre a realidade excludente e os discursos e práticas de inclusão, entre a tarefa de ocultar a desigualdade de oportunidades – travestindo-a como diferenças individuais de aptidão – e a missão de proclamar e promover a equidade, que o professor vive seus dilemas cotidianos. (PAPARELLI, 2010, p. 321)

Em outras palavras, a autora salienta que as políticas educacionais e os governos tentam propagandear uma realidade escolar que está muito longe do que realmente acontece na escola, e o professor como principal ator na implementação das políticas que não têm dado certo encontra-se num impasse que provoca desgastes físicos e, principalmente, emocionais.

Tragtenberg (2008, p. 13) ao analisar a instituição escolar, aponta que professores, alunos, funcionários, diretores e gestores reproduzem em menor escala as relações existentes na sociedade capitalista. Esse autor também discute o papel ambíguo do docente nas escolas públicas enfatizando que ao professor é atribuído o papel de guardião do sistema educacional

e, também, o de contestador do sistema, principalmente quando luta por condições de trabalho e salário mais dignas.

Vieitez e Dal Ri (2011, p. 140) evidenciam que a intensificação das políticas reformadoras neoliberais desestrutura as carreiras docentes, tanto no que se refere ao arrocho salarial e às contratações temporárias quanto ao controle sobre o processo de trabalho dos docentes. Segundo esses autores, uma ação sintomática de que os professores começaram a se sentir pertencentes à classe trabalhadora foi a criação de seus sindicatos e a participação em lutas sociais, principalmente nos anos de 1970/1980.

É consabido o papel no movimento das novas *classes médias* que se formaram com a industrialização, particularmente os seus segmentos urbanos e educados. Como parte dos estratos *médios*, o setor da educação, diferentemente do que ocorrera nos anos de 1950/1960, aderiu ao movimento com todos os seus segmentos – professores, funcionários e estudantes – de todos os níveis de ensino. E, seguramente, a adesão de professores e funcionários à luta social, somando-se aos estudantes, constituiu um ponto de inflexão na trajetória da educação brasileira. (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p.140)

A questão do reconhecimento dos professores como classe trabalhadora é uma questão teórica que provoca muitas discussões entre os pesquisadores da área da educação e das Ciências Sociais²⁰, uma vez que há diversas realidades e mesmo professores que trabalham em uma mesma escola podem sentir-se como classe trabalhadora ou não. Os fatores para essa determinação são complexos e diversos. As jornadas são diversas, há vários tipos de contratos de trabalho, há professores que lecionam em uma escola e outros lecionam em várias (inclusive em cidades distintas), entre outros. Nessa pesquisa, todos os professores são entendidos como trabalhadores docentes, inclusive precarizados e com trabalho intensificado, como será tratado posteriormente.

3.3 Trabalho docente e suas múltiplas facetas

A globalização e o neoliberalismo têm implicado na reorganização do capital, do trabalho e da sociedade. A lógica do mercado e seus pressupostos de eficiência e eficácia, impregnados em todos os setores produtivos da sociedade, contribuíram para a precarização

²⁰ Para melhor entendimento sobre as discussões que permeiam essa temática ver Frigotto (2009) e Tumolo (2011).

das relações de trabalho. É neste contexto que se observa a diversificação das exigências em relação aos trabalhadores, demandando polivalência e multifuncionalidade.

A educação escolar, por estar inserida neste contexto social, também vem sofrendo as implicações de tais rearranjos sociais e econômicos. A literatura sobre os professores do século XXI aponta para a precarização e a intensificação do trabalho docente, implicando tanto o aumento das exigências e diversificação de suas atividades quanto a fragilização de suas condições de trabalho, incluindo os salários pauperizados e contratos temporários de trabalho.

Segundo uma pesquisa encomendada pela UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros, os principais problemas para o exercício da atividade docente são

[...] *o tempo disponível para a correção de provas, cadernos etc.* (69,3%) - A segunda situação mais mencionada é *o tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas* (54,9%). A terceira é *manter a disciplina entre os alunos* (54,8%). As *características sociais dos alunos* (51,7%) e a *relação com os pais* (44,8%) ocupam, respectivamente, a quarta e a quinta posição. Observa-se que as situações mais apontadas como problema pelos professores remetem ao plano do exercício de suas atividades cotidianas. A questão do *tempo disponível para verificação dos trabalhos do aluno* é, em parte, um problema administrativo, com vastos reflexos pedagógicos (UNESCO, 2004, p. 117, grifos do autor).

A UNESCO, um organismo internacional que dissemina diretrizes educacionais para países periféricos, não desconhece os problemas relacionados à precarização do trabalho do professor. A contradição que percebemos é que exatamente as diretrizes anunciadas pelas Agências acabam promovendo essa mesma precarização do trabalho.

Ainda, discutindo o documento sobre o perfil dos professores brasileiros, a UNESCO mostra que mesmo que a maioria dos professores esteja satisfeita com a profissão, há um número significativo desse quadro que não se encontra feliz com a sua profissão.

No que tange à satisfação dos professores em relação à sua profissão, tendo como termo de comparação o início de sua carreira, observa-se que quase metade aponta a opção *mais satisfeito(a)* agora do que no início da sua carreira (48,1%) e que 15,3% apontam *igualmente satisfeito(a)*. Os professores que assinalam a opção *menos satisfeito (a)* representam 24,3% e os que assinalam a opção *insatisfeito (a)* 12,3%, contingente representativo, visto que significa, em números absolutos, 208.904 pessoas. Entretanto, o que chama a atenção é o fato de, mesmo em condições de trabalho freqüentemente difíceis, a proporção dos que se mostram satisfeitos é de 63,4% (UNESCO, 2004, p. 137-138, grifos do autor).

Interessante perceber que a pesquisa enfatiza a porcentagem dos professores satisfeitos, *mesmo em condições de trabalho frequentemente difíceis*, não destacando os quase 40% de professores insatisfeitos.

Diante do exposto, concluímos que a precarização e intensificação do trabalho docente têm-se apresentado de diversas maneiras, podendo ser caracterizadas por diferentes categorias de análise. Embora na prática docente essas categorias geralmente encontrem-se vinculadas e relacionadas, optamos por analisá-las separadamente.

Remuneração e desvalorização do professor

No que concerne aos aspectos econômicos e sociais, o baixo salário é uma das maiores fontes de descontentamento da categoria docente. Além da questão econômica, os baixos salários revelam um ponto significativo na relação atual entre professor e *sociedade*, em que aquele é visto como um profissional fracassado que não optou por uma carreira de sucesso financeiro e com maior *status*. O “professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada” (ESTEVE, 1995, p. 105).

Numa recente pesquisa financiada pela UNESCO intitulada *Professores do Brasil – impasses e desafios*, uma das conclusões postas é que “salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais e na representação e valorização social da profissão de professor” (UNESCO, 2009, p. 256).

Nesse aspecto, consideramos importante a pesquisa realizada por Alves e Pinto (2011) que comparam a remuneração dos professores com outras categorias profissionais com o mesmo nível de formação. Num ranking elaborado por Alves e Pinto (2011) em que analisaram o perfil socioeconômico de 32 profissões que atuavam na área das ciências e das artes (médicos, dentistas, professores universitários, engenheiros, arquitetos, biólogos, advogados, psicólogos, entre outros), os professores de educação básica, no Brasil, ocuparam a 27^a posição. Os autores constataram que em uma população de 1.909.466 professores, 13,3% tem remuneração de até um salário mínimo, 34,1% entre 1 e 2 salários mínimos, 21,6% recebem entre 2 e 3 salários mínimos, 20,3 entre 3 e 5 salários mínimos e 10,4 % superam 5 salários mínimos. A média salarial do professor gira em torno de 2,8 salários mínimos, o que significa um montante de aproximadamente R\$ 1.741,00.

A ideologia disseminada pelos governos neoliberais tende a reproduzir a concepção de que os professores reclamam da questão salarial sem razão, pois o salário desses atores são

maiores do que aqueles que a maioria da classe trabalhadora recebe. O que pretendemos enfatizar nesse item é que

O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Nesse sentido, há que ressaltar que por trás da discussão da remuneração estão fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade. (ALVES; PINTO, 2011, p. 610)

A pesquisa desses autores demonstra que os professores de educação básica têm o menor salário dentre os profissionais com formação superior, e para os salários dos professores aproximarem-se aos de outros profissionais com nível de formação equivalente seria necessário dobrar o salário médio dos docentes da rede pública.

Em uma análise comparativa realizada pelo Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do estado e município do Ceará (APEOC) e divulgada através da publicação intitulada *Análise comparativa salarial dos professores das redes estaduais no Brasil* (APEOC, 2011) mostra as diferentes remunerações dos professores nos estados brasileiros.

Quadro 1 – Remuneração dos professores da rede estadual X salário mínimo

Nº	UF	REMUNERAÇÃO	SALARIOS MÍNIMOS
01	RR	4.047,49	7,42
02	DF	3.953,04	7,25
03	MA	3.263,38	5,98
04	MS	2.784,43	5,10
05	TO	2.677,62	4,91
06	ES	2.647,44	4,85
07	AP	2.566,14	4,70
08	PA	2.531,80	4,64
09	AM	2.349,78	4,31
10	MT	2.270,32	4,16
11	AC	2.234,39	4,09
12	AL	2.089,99	3,83
13	SE	2.008,35	3,68
14	PR	2.001,78	3,67
Nº	UF	REMUNERAÇÃO	SALARIOS MÍNIMOS
15	BA	1.981,20	3,63
16	RO	1.917,55	3,51
17	SP	1.844,90	3,38
18	PI	1.678,15	3,07
19	MG	1.583,33	2,90
20	SC	1.561,45	2,86
21	RS	1.541,28	2,82
22	GO	1.525,18	2,79
23	CE	1.461,51	2,68
24	PB	1.367,39	2,50
25	RJ	1.220,00	2,23
26	PE	1.209,00	2,21
27	RN	1.157,33	2,12

Fonte: Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do estado e município do Ceará (APEOC), 2011.

Vale ressaltar, já que temos como objeto o trabalho docente no estado de São Paulo, que o estado mais rico do país ocupa a décima sétima colocação em remuneração dos seus trabalhadores docentes, significando que a média salarial no estado de São Paulo não chega a 4 salários mínimos.

A tabela 2 mostra-nos que o governo paulista paga menos de 10 reais a hora/aula.

Quadro 2 - Valor da hora/aula nos estados brasileiros

Nº	UF	Remuneração	Valor hora aula
1º	RR	4.047,49	20,24
2º	DF	3.953,04	19,77
3º	MA	3.263,38	16,32
4º	MS	2.784,43	13,92
5º	TO	2.677,62	13,39
6º	ES	2.647,44	13,24
7º	AP	2.566,14	12,83
8º	PA	2.531,80	12,66
9º	AM	2.349,78	11,75
10º	MT	2.270,32	11,35
11º	AC	2.234,39	11,17
12º	AL	2.089,99	10,45
13º	SE	2.008,35	10,04
14º	PR	2.001,78	10,01

Nº	UF	Remuneração	Valor hora aula
15º	BA	1.981,20	9,91
16º	RO	1.917,55	9,59
17º	SP	1.844,90	9,22
18º	PI	1.678,15	8,39
19º	MG	1.583,33	7,92
20º	SC	1.561,45	7,81
21º	RS	1.541,28	7,71
22º	GO	1.525,18	7,63
23º	CE	1.461,51	7,31
24º	PB	1.367,39	6,84
25º	RJ	1.220,00	6,10
26º	PE	1.209,00	6,05
27º	RN	1.157,33	5,79

Fonte: Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do estado e município do Ceará (APEOC), 2011.

Outro ponto a ser destacado é que a precarização é também se manifesta nas relações de emprego, ou seja, a desvalorização do trabalho docente pode ser verificada pelo

[...] 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 (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

A flexibilização das formas de contratação do trabalho docente é evidenciada como desvalorização profissional, além de ser imperativo das políticas neoliberais como demonstramos no capítulo anterior.

Entretanto, há diversas formas de flexibilizar ou desvalorizar o trabalho docente nas atuais relações estabelecidas entre governos e professores. Um ponto significativo nessas relações é a Lei do Piso²¹ que estabelece um vencimento mínimo de R\$ 1.451,00 para a

²¹ Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

jornada de quarenta horas semanais de trabalho docente, e que os professores devem trabalhar 2/3 da sua carga horária desempenhando atividades com os estudantes. Embora seja uma lei federal que deve ser seguida por todos os estados da Federação, a lei do piso é descumprida pela maior parte dos governos estaduais tanto no quesito remuneração quanto no da carga horária que deve ser utilizada na sala de aula com estudantes.

No caso paulista, uma disputa judicial entre o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo (APEOESP) e a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE/São Paulo) tem sido travada para implementação da lei do piso, no que diz respeito às atividades extraclasse. Segundo material publicado pelo sindicato, os professores da rede estadual têm, em média, 17% da jornada de trabalho para realizar atividades sem alunos (APEOESP, 2012), ou seja, 16% menos tempo do que determina a Lei do Piso (1/3 da jornada extraclasse e 2/3 com estudantes). A aplicação da lei

[...] terá impacto na qualidade de vida dos professores, reduzindo a incidência de doenças profissionais mais comuns, como também impactará a qualidade de ensino, na medida em que os professores poderão ter mais tempo para a preparação de aulas, elaboração e correção de provas e trabalhos e, sobretudo, para participarem de programas de formação continuada no próprio local de trabalho (APEOESP, [2012]a, p. 51).

Em um documento intitulado *Estudo sobre a Lei do Piso Salarial*²², produzido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a questão do adoecimento dos professores também é atrelado à jornada de trabalho, principalmente em razão das condições de trabalho e da inadequada composição da jornada. Segundo o documento, essas questões originam um custo adicional para os sistemas de ensino em consequência do excesso de licenças que acarretam substituições. O texto salienta que

[...] de acordo com dados oficiais publicados pelo jornal Folha de S. Paulo, somente de janeiro a julho de 2010 foram concedidas na rede estadual de ensino paulista 92 licenças médicas por dia, resultando em mais de 19.000 professores afastados da sala de aula por motivo de saúde, sobretudo problemas emocionais e nada indica que este índice tenha se reduzido. (BRASIL, s.d., p.3).

Deve-se ressaltar que a desvalorização profissional não está estritamente relacionada à remuneração, porém a luta por melhores salários é também a luta por melhores condições de vida que estão relacionadas à moradia, alimentação e transporte, entre outros aspectos, que determinam as condições físicas, emocionais e culturais dos docentes.

²² Documento está disponível no site do Ministério da Educação (MEC): http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13556&Itemid=956.

Itinerância e sobrecarga de trabalho

A questão salarial conduz a outra discussão acerca da precarização do trabalho docente nas escolas públicas de ensino básico: a itinerância e a sobrecarga de trabalho dos professores. Uma vez que os salários dos professores de educação básica são baixos, devido, sobretudo, ao arrocho salarial determinado pelas políticas neoliberais nas últimas décadas, o trabalhador docente tem que lecionar em mais de uma escola, em turnos diferentes para poder alcançar uma remuneração mínima satisfatória. Dessa forma, o professor é uma das poucas categorias de profissionais que pode trabalhar em dois empregos concomitantes, como demonstramos no primeiro capítulo a Emenda Constitucional nº 19. Não é raro que professores acumulem cargos em instituições estaduais e municipais, e até privadas ao mesmo tempo. Isso significa que a jornada de trabalho pode-se estender por mais de 60 horas semanais, ou seja, 12 horas de trabalho diários.

Silva Júnior (1990) apresenta-nos uma questão fundamental para a crítica dessa modalidade existente nas escolas públicas paulistas. O autor analisa essa tendência dos professores estarem em diversas escolas ao mesmo tempo como uma contradição das políticas que se colocam como racionalizadoras e enviesadas pela lógica empresarial. Como o autor afirma

Pensada como um local de trabalho, essa instância da sociedade política que é a escola pública brasileira apresenta uma curiosa e sugestiva característica. O Estado ‘racionalizador’ a que ela se vincula e a ‘administração científica’ que ele afirma promover não parecem preocupados com a observância de um princípio básico da organização capitalista do trabalho desde seus primórdios: a reunião e permanência dos trabalhadores em um único local durante sua jornada de trabalho. [...] O que o cotidiano de nossas escolas públicas nos apresenta é a sua desfiguração como local de trabalho, uma vez que seus trabalhadores frequentemente distribuem sua jornada por diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo de permanência diário em cada local (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 8).

Tal característica do trabalho docente na escola básica remete-nos a repensar a organização do trabalho na escola pública, uma vez que a presença de professores temporários, eventuais e itinerantes²³ limita a possibilidade da organização coletiva do trabalho. Além de dificultar o trabalho coletivo, a itinerância e a sobrecarga de trabalho são fatores políticos que a maior parte dos estudos realizados sobre condição do trabalho docente desconsidera.

²³ Utilizamos o conceito de itinerância ou professores itinerantes proposto por Boing (2008) em sua pesquisa sobre docentes que lecionam em mais de três escolas concomitantemente.

Há uma diferença entre tempo de trabalho e jornada de trabalho. A jornada de trabalho está relacionada às aulas que o professor ministra e às poucas horas de trabalho coletivo. O tempo de trabalho tem que ser analisado de uma forma que contemple todas as atividades vinculadas à escola que o professor tem que fazer: preparo das aulas, correção de avaliações e trabalhos dos estudantes, cursos que faz para obter pontuações e evoluir na carreira, reuniões de conselho de escola e APM, entre outras. Olhando sob esse prisma, entendemos que o tempo de trabalho docente ultrapassa os muros da escola e é muito maior do que a jornada, que é a forma burocrática e legal para estabelecer a remuneração mensal.

Podemos exemplificar esse extenso tempo de trabalho de forma simples. Qualquer professor que leciona as disciplinas de geografia, história, sociologia, química, física, filosofia ou biologia tem duas aulas semanais em cada classe/turma. Supondo que a jornada desse professor seja de 40 aulas/semana, serão 33 aulas em sala de aula e 7 horas em atividades coletivas e individuais. Dividindo 33 aulas por 2 aulas em classe, seria aproximadamente 16 turmas. Contando, na melhor das hipóteses, que cada turma tenha 30 estudantes, esse docente lecionará para 480 estudantes. Se esse professor utilizar como forma de avaliação uma prova mensal e uma prova bimestral, ele terá 960 provas para corrigir a cada dois meses, além de preparar aulas ou estudar para dar as aulas já elaboradas no caderno do aluno. Das 7 horas de atividades extraclasse, 3 são atividades de trabalho coletivo na escola, ou seja, sobram 4 horas por semana para ele fazer todo o trabalho. As 4 horas por semana, 4 semanas no mês, somariam em dois meses 32 horas para corrigir 960 provas. Se 32 horas correspondem a 1920 minutos, então esse professor terá que corrigir cada uma das 960 provas em 2 minutos para não ultrapassar o tempo que lhe é pago para trabalhar.

Seria uma tarefa complicada a tentativa de mensurar quantas horas de trabalho extra o professor necessita para cumprir as atividades necessárias, mas pelo exemplo dado, podemos deduzir que não são poucas. Nessa lógica de intenso trabalho, a implantação do currículo oficial, através de suas apostilas prontas, é outro ponto dissonante entre os professores: mesmo as enxergando como uma forma direta de intervenção, as apostilas diminuem o trabalho de preparação das aulas e acabam sendo utilizadas pelos professores como um instrumento que reduz a intensa carga de trabalho. Dessa forma, podemos constatar que a utilização desses *caderninhos prontos* advém da falta de tempo ou de motivação e não de uma posição política ou pedagógica dos professores.

Dias-da-Silva e Fernandes (2006, p. 9-10) resumem essas considerações da seguinte forma.

As condições de trabalho a que estão submetidos os professores e a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas são impeditivos de construção de qualquer projeto pedagógico conseqüente. Não podemos mais continuar culpabilizando escolas e professores por regras de gestão que se estabelecem verticalmente sem qualquer preocupação com a essência do trabalho educativo. As políticas públicas deveriam criar mecanismos para assegurar um corpo estável de educadores, materializando sua responsabilidade com o sucesso escolar, e isso implica melhoria salarial e condições dignas de trabalho. Não podemos continuar implantando reformas educacionais que impõem projetos e atividades à revelia das concepções e condições de trabalho dos professores. [...] Talvez esse seja hoje nosso maior desafio: lidar com uma retórica que afirma a autonomia das escolas e o papel do coletivo de professores e, na prática, realiza o controle e padronização. Uma retórica que pressupõe a inclusão quando na verdade cada vez mais exclui.

A sobrecarga de trabalho está diretamente vinculada à itinerância, que afeta muitos dos professores. Nas escolas públicas paulistas, a itinerância ocorre de modo mais acentuado entre os professores temporários nas escolas públicas devido ao fato desses docentes receberem por hora-aula para cobrir faltas, licenças-médicas e licenças-prêmio dos professores efetivos. É comum que professores temporários lecionem em mais de uma escola para conseguir que a jornada de trabalho fique completa. Dessa forma, o trabalho do professor temporário é extremamente fragmentado e com pouco vínculo institucional, lecionando em diversas escolas ao longo do ano letivo, pois a cada licença que termina o professor volta à diretoria de ensino para angariar aulas, esperando que haja outras licenças para substituir.

Multifuncionalidade e perda da identidade como professor

Ao tratar a desqualificação do trabalho do professor, Lourencetti (2004) explicita que, atualmente, o docente precisa exercer papéis não previstos, que estão além de sua formação, como a função de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, etc. Segundo ela, essas exigências contribuem para o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Oliveira (2004) adverte sobre o acúmulo de funções exercidas pelo professor atualmente.

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

contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Por essa razão, essa autora é enfática ao afirmar que abrir mão dos conteúdos e das práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização. A idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar.

Outro ponto a ser destacado é a presença de professores temporários e eventuais sem formação em licenciaturas, ou seja, são bacharéis ou graduandos de diversas áreas que não tem formação para atuar como professores e que fazem parte do quadro de profissionais nas escolas.

Adoecimento e abandono

O trabalho de Lapo e Bueno (2002) sobre o abandono do magistério ressalta que, entre 1990 e 1995, houve um aumento de 300% nos pedidos de exoneração dos professores da rede pública de São Paulo. Segundo essa pesquisa, a insatisfação do profissional docente está ligada à sobrecarga de trabalho, à falta de apoio dos pais de alunos, a um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho, aos baixos salários, à organização do sistema educacional e à falta de qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Segundo as autoras, no que diz respeito à organização do sistema educacional, os maiores problemas são a impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, o excesso de burocracia, a falta de apoio e reconhecimento profissional, o controle sobre o trabalho, a escassez de recursos materiais, entre outros. Porém, antes do abandono definitivo do magistério, há outras formas de *abandono*, que Lapo e Bueno denominam *mecanismo de evasão*. Dentre os mecanismos estão o abandono temporário, através de licenças-prêmio ou licenças-saúde, e a remoção, transferência para outra escola.

A insatisfação docente se manifesta de diversas formas, como

[...] **fadiga/exaustão** (o professor num visível estado de desgaste físico e psíquico); **mal-estar** (efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, em virtude das condições psicológico-sociais em que exerce sua profissão); **estresse** (emoções desagradáveis tais como a tensão, frustração, ansiedade, cólera, depressão); **absenteísmo** (ausência ao trabalho, que é vista como uma forma de buscar um alívio momentâneo às tensões acumuladas no seu cotidiano profissional) e **desejo de abandono** (é

generalizado e expressivo o desejo de abandonar a profissão docente) (LOURENCETTI, 2004, p. 24, grifos da autora).

Acrescentamos aos mecanismos indicados pelas autoras o de readaptação, no qual professores deixam a sala de aula para cumprir sua jornada de trabalho em outra função no interior da escola, sendo realocados, geralmente, na secretaria ou na biblioteca, por não terem mais condições físicas ou emocionais de estar em sala de aula com os estudantes. Discutiremos a situação dos professores readaptados no próximo capítulo.

Quadro 3 – Queixa e sintomas relacionados à Síndrome de Burnout (esgotamento profissional).

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

Fonte: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), [2012]b.

A pesquisa realizada pela APEOESP²⁴ mostra vários aspectos sobre saúde docente e adoecimento. No item que questiona sobre variados sintomas que os docentes sofrem ao

²⁴ A APEOESP (Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo) publicou uma cartilha denominada *Saúde dos professores e qualidade de ensino* elaborada juntamente com o Centro de Estudos e Pesquisas (CEPES) / Subseção do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Essa publicação é resultante de uma pesquisa elaborada com 1.821 questionários respondidos por professores da rede estadual paulista, em setembro de 2010.

longo do ano, o cansaço é citado por 81,6% dos professores, seguido por nervosismo (67,8%), problemas com a voz (65,8%), dores de cabeça (63,9%), ansiedade (62,2%), dores nas pernas (57,9%), dores na coluna (55%), dores musculares (53,2%), angústia (50,3%), dores nos braços (46,1%), diminuição da audição (33,3%). O item que questiona os docentes acerca de doenças com diagnóstico confirmado aponta que o estresse é a doença que mais acomete os professores (48,5%), seguido de problemas de voz (36%), depressão (26,6%), entre várias outras doenças.

Em consonância com essa pesquisa, Oliveira e Vieira (2010) demonstram em pesquisa realizada com professores de diversas regiões do Brasil que 13% dos professores entrevistados afastaram-se do trabalho por estresse, 14 % por depressão, ansiedade ou nervosismo e 9% por problemas na voz, num total de 8.795 entrevistados.

Entretanto, devido à precarização, à intensificação e ao aumento de exigências do trabalho docente as quais foram tratadas anteriormente, há um significativo número de professores que se ausenta do trabalho, seja por meio de licenças curtas, seja por meio de afastamentos prolongados e até, em casos de extrema exaustão e frustração com sua atividade, pedidos de exoneração.

Perda da autonomia e responsabilização

Outra característica marcante das reformas educacionais está imbricada com a questão da autonomia e do controle sobre o trabalho docente. Segundo Dal Ri e Vieitez (2011, p. 150, grifo dos autores) até as reformas educacionais da década de 1990, “Na educação básica [...] a realidade do controle estava mais presente na usual percepção do docente de que ao menos na sala de aula *quem mandava* era ele”, ou seja, havia certa autonomia no trabalho pedagógico. No entanto, as modificações na forma de gestão da escola pública impuseram um currículo oficial, com material didático pronto e sistema de avaliações para controlar os conteúdos e a forma de trabalho dos professores.

A perda de autonomia via práticas propostas pelas reformas educacionais, que foram pensadas *de cima para baixo* – pelo MEC, Secretaria Estadual de Educação, etc. – é outro ponto significativo de mudanças negativas em relação ao professor e demonstra o caráter centralizador dessas esferas no que diz respeito aos aspectos institucionais. Mesmo com a falácia da descentralização das responsabilidades, há um controle exercido pelas instâncias superiores administrativas, como o MEC e as SEEs, que distribuem recursos, definem e controlam os meios de avaliação e acompanham os resultados.

A especificidade do papel do professor é a transmissão de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Essa é uma máxima ensinada em qualquer curso de formação de professores. No entanto, segundo Lourencetti (2004, p. 75-76), houve mudanças no que diz respeito a essa tarefa. Atualmente é preciso ensinar conhecimentos úteis e aplicáveis, ou seja, desenvolver habilidades e competências, principalmente após a implementação da nova política do *São Paulo faz escola*, em que todas as aulas já prontas explicitam quais habilidades e quais competências o professor deve tentar desenvolver no aluno ou no grupo de alunos em cada aula proposta.

Lourencetti (2004), investigando professores nas escolas estaduais paulistas, traz indícios fortes acerca do processo de intensificação do trabalho docente, evidenciando que eles estão se sentindo sobrecarregados e insatisfeitos, sobretudo pelo excesso de responsabilidades e perda da especificidade da tarefa de ensinar. Em sua análise sobre o processo de intensificação do trabalho docente, um aspecto chama muito a atenção: todos os professores evidenciam a responsabilização pelos resultados da reforma, mediante a criação de mecanismos de controle do trabalhador tanto em nível pessoal (recebe bônus o professor que faltar menos) quanto em nível organizacional (a escola recebe verba se não tiver retidos ou evadidos) – traço empresarial básico no modelo neoliberal de produção e mais um sinal da intensificação do trabalho docente. Intensificação que tem gerado emoções bastante negativas e geradoras de frustração entre os professores (irritação, angústia, sofrimento, desmotivação).

Oliveira (2004) ao discutir o problema da precarização do trabalho docente, além dos pontos já destacados, ainda considera outras variantes como importantes. Segundo ela, o professor é visto como agente responsável pelas mudanças no contexto das reformas impostas pelo governo, sendo responsabilizado pelo desempenho do aluno e tendo que responder por exigências que vão além de sua formação. Essas responsabilidades geram sentimento de desprofissionalização, perda de identidade profissional, perda de autonomia no trabalho e alienação do trabalho.

Como observamos, os aspectos que indicam a intensificação e a precarização do trabalho docente são diversos e somados interferem negativamente sobre a carreira docente. O próximo capítulo aborda esses aspectos à luz das políticas educacionais implantadas no estado de São Paulo e as especificidades dos trabalhadores docentes que atuam na SEE/SP.

Capítulo IV

O trabalho docente nas escolas estaduais paulista: reformas, controle e categorias docentes

Nos capítulos anteriores discutimos o trabalho docente no contexto das reformas educacionais vinculadas ao neoliberalismo e sua precarização e flexibilização. Nesse capítulo retomamos algumas dessas discussões e enfocamos as políticas públicas educacionais do estado de São Paulo. Num primeiro momento, analisamos as principais modificações realizadas pelas políticas educacionais no período de 1995 a 2010. Após essa análise, apresentamos a SEE/SP e os seus órgãos vinculados para descrever o funcionamento das atribuições de aula. A seguir discutimos a fragmentação e os diferentes tipos de contratos de trabalho dos professores das escolas estaduais paulistas, analisando documentos e legislações que regulamentam o trabalho das categorias²⁵ docentes presentes nas escolas estaduais paulistas.

Afirmamos nos capítulos anteriores que o trabalho docente atualmente está inserido no que Antunes (2003, 2004, 2007) denomina novo e precário mundo do trabalho, em que não apenas operários fabris estão sendo hiper explorados pelo capital, mas outras categorias ao longo da chamada reestruturação produtiva, desde 1970, adentram as condições de trabalho precário, parcial e informal.

Após a descrição das categorias docentes, ensejamos refletir sobre as conseqüências dessa variedade de segmentos de professores inseridos nas escolas públicas paulistas tanto no que se refere às condições de trabalho docente quanto ao que se refere à organização do trabalho na escola.

A quantidade de professores que trabalham em regime temporário no estado de São Paulo é significativa. Em dados constantes do site da SEE/SP encontramos, nos últimos anos, em média, 50% do total de professores do Quadro do Magistério (QM) trabalhando como temporários, como podemos visualizar no Quadro 4. Esses professores são denominados Ocupantes de Função-Atividade (OFA), mas são mais conhecidos como Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), antiga denominação que ainda perdura no cotidiano escolar.

²⁵ Utilizamos a palavra categoria(s) como sinônimo de contrato(s) de trabalho, pois esse termo é usualmente utilizado nas escolas da rede pública estadual paulista para diferenciar em qual regime ou contrato de trabalho determinado docente se insere.

Quadro 4 – Número de professores efetivos e não efetivos entre os anos de 1999 e 2012.

ANO (tendo como referência o mês de outubro)	EFETIVOS	NÃO-EFETIVOS	TOTAL
2012	123.154	116.744	239.898
2011	158.313	120.493	278.806
2010	158.915	120.012	278.927
2009	165.432	102.131	267.563
2008	160.042	119.778	279.820
2007	154.637	115.616	270.253
2006	156.802	114.878	271.680
2005	138.392	125.798	264.190
2004	125.086	134.370	259.456
2003	121.221	139.216	260.437
2002	114.982	136.189	251.171
2001	118.758	124.643	243.401
2000	125.503	129.367	254.870
1999	93.406	160.851	254.257

Fonte: Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP); Coordenadoria de Gestão Recursos Humanos.

Outro ponto significativo a ser analisado é a condição dos eventuais. Nas estatísticas oficiais somente os ACTs são computados, portanto, não há dados estatísticos precisos sobre a quantidade de professores eventuais que prestam serviços às escolas estaduais paulistas atualmente. O que podemos constatar é que é comum as escolas estaduais terem que dispensar estudantes por falta de professores, ou seja, também existe falta de professores eventuais para lecionar nas escolas.

Adiante detalhamos as categorias de trabalhadores docentes presentes atualmente nas escolas públicas paulistas, porém gostaríamos de evidenciar que essa divisão ocorre principalmente por questões relacionadas aos direitos trabalhistas e à remuneração, que reflete o mundo do trabalho atual. São professores trabalhando em regime efetivo, em regimes informais, com e sem vínculo empregatício, condições essas que são determinantes para os problemas encontrados nas escolas públicas paulistas.

Entre os admitidos em caráter temporário ou também chamados de ocupantes de função-atividade, existe atualmente a categoria O. Mas também apontamos a Categoria L, extinta há pouco tempo, que gerou muita discussão entre docentes, sindicato e a SEE/SP.

O trabalho eventual e temporário é a *porta de entrada* para lecionar nas escolas estaduais paulistas, uma vez que durante um período muito longo não houve concursos

públicos para contratação de docentes efetivos.²⁶ O déficit de professores efetivos é muito alto e seriam necessários milhares e milhares de professores para recompor o Quadro do Magistério. Não é raro encontrar professores na condição de eventuais e ACT ao mesmo tempo, pois têm algumas aulas atribuídas por licenças, mas como sobra tempo na jornada de trabalho podem lecionar algumas aulas eventuais por dia, pois a carga horária diária do professor pode ser de, no máximo, oito aulas na rede estadual.

Devemos destacar que a contratação de docentes em regime de trabalho temporário é uma condição presente há várias décadas no estado de São Paulo. Pesquisas referentes ao trabalho docente²⁷ demonstram que a situação de trabalho precário e temporário faz parte do cotidiano escolar paulistas há várias décadas, porém, a partir da década de 1970, a regulamentação da contratação de servidores precários foi instituída pela Lei 500/74.

4.1 A política educacional do PSDB em São Paulo

Demonstramos nos capítulos anteriores que as reformas/propostas na área da política educacional seguem diretrizes externas ao contexto de uma única localidade, ou seja, são ações formuladas em âmbito nacional e internacional, e demonstramos também como essas reformas/propostas modificaram o trabalho, em especial o trabalho docente. Dessa forma, neste item pretendemos apresentar uma síntese da política educacional no estado de São Paulo, entre os anos de 1995 a 2010, pontuando as principais modificações ocorridas em 15 anos de governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Em meados de 1990, Mário Covas foi eleito para governar o estado de São Paulo dando início à hegemonia política do PSDB no governo estadual²⁸. Mário Covas assumiu o cargo em janeiro de 1995 e teve como secretária da educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva. Esse foi o período das modificações mais profundas no sistema educacional paulista, e segundo Loureiro

²⁶Em 2010 houve um concurso público após anos de hiato. Nesse concurso foram chamados mais de 20 mil candidatos em 2010, 2011 e 2012. Os candidatos tiveram que passar por uma escola de formação com direito à bolsa de estudos, porém, houve muita desistência quando tiveram que adentrar a realidade da escola.

²⁷ Ver Souza (1993), Fontana (2008), Basílio (2010) e Loureiro (2011).

²⁸Após a ditadura militar o estado de São Paulo teve como governadores André Franco Montoro (1983-1987), Orestes Quércia (1987-1991) e Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1995). Todos eram filiados ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

[...] reproduziu dentro do contexto paulista diretrizes do chamado ‘Consenso de Washington’. Em sintonia com as propostas do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Covas se mostrou favorável às medidas de redução de gastos, privatização, ‘eficiência’ na gestão pública, entre outras. [...] Um dos principais argumentos utilizados pela SEE-SP no intuito de justificar a necessidade de reformas na estrutura educacional do estado de São Paulo em 1995 pautava-se na ideia de que o desenvolvimento educacional seria um importante meio para que uma região ou um país pudessem se inserir satisfatoriamente no competitivo e dinâmico ‘contexto globalizado’ (LOUREIRO, 2011, p. 28).

Ressaltamos que o governo federal e o governo estadual de São Paulo agiam em consonância entre si e com organismos internacionais, como já foi citado. Outro ponto a ser destacado é a reforma do aparelho de Estado. A Reforma Bresser-Pereira, em âmbito nacional e as reformas localizadas, como a política educacional paulista, são diretrizes de um mesmo modelo de gestão, o modelo neoliberal.

A gestão Covas iniciou-se em 1º de janeiro de 1995 e teve duração até 22 de janeiro de 2001 e apresentou como principais ações a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Progressão Continuada, a descentralização da administração e da gestão escolar. Junto com essas ações vieram o discurso da melhoria da gestão e da qualidade do ensino, que foram, na verdade, medidas econômicas para racionalizar os custos da educação.

Essas ações desencadearam um agravamento nas condições do trabalho docente. Segundo Cação e Mendonça (2011), a educação pública no estado de São Paulo teve grande aumento no número de alunos por sala de aula, déficit de professores, aumento das contratações temporárias e, principalmente, a aprovação em massa de alunos decorrente da progressão continuada, mais conhecida como *promoção automática*.

Logo nos primeiros meses da gestão Covas/Neubauer, em 22 de março de 1995, foi divulgado no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE) um documento denominado *Diretrizes educacionais para o estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 1995). Seguindo a lógica racionalizadora da Reforma do Aparelho de Estado em âmbito nacional, o documento critica o modelo anterior de gestão denominando-o de “[...] sistema ineficiente e altamente centralizado”, além de afirmar que nos últimos 20 anos os governos foram incapazes de “[...] pensar a educação no Estado de São Paulo como um todo, restringindo-se ao papel de mero gestor da rede estadual” (SÃO PAULO, 1995).

Segundo Adrião (2006, p. 101),

O documento era dividido em duas partes: uma introdutória, em que se fazia um diagnóstico genérico da situação da rede estadual, centrando a crítica e a análise em seu funcionamento e estrutura, e uma segunda, na qual se

apontavam as diretrizes propriamente ditas para a educação pública estadual paulista. Apesar do período mencionado no comunicado compreender apenas o primeiro ano de governo, pode-se perceber que as medidas propostas seriam resultado de um período muito maior.

Consideramos importante ressaltar a forma como o documento foi escrito, principalmente no que se refere aos conceitos utilizados para criticar as antigas gestões ou convalidar a gestão Covas/Neubauer. A primeira parte à qual se refere a autora como sendo um diagnóstico crítico da situação educacional paulista, menciona as antigas gestões como ineficientes, desorganizadas, retrógradas, sem preocupação com a qualidade, sem planejamento. No intuito de modificar essa realidade, o governo propôs duas diretrizes complementares e fundamentais: a reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças no padrão de gestão. Além disso, o documento traz os conceitos de um novo padrão de gestão, perpetuado até os dias atuais pelos governos PSDB: modernização, equidade, eficiência, eficácia, competências, racionalização, descentralização, desconcentração administrativa, entre outros aspectos intrinsecamente neoliberais.

Ao analisar mais detalhadamente esse documento, Adrião (2006, p. 114) afirma que

É no cenário desenhado pelas diretrizes educacionais, apresentadas aos funcionários e usuários das escolas estaduais cinco meses após o início da gestão, que pode ser entendida a consigna que, para o governo Covas, representaria sua grande linha de ação: revolução na produtividade dos recursos públicos como principal instrumento para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse cenário de mudanças do sistema educacional paulista, a gestão Covas/Neubauer instituiu, no segundo semestre de 1995, o Programa de Reorganização da Rede Pública Estadual que redistribuiu os estudantes em escolas por nível de ensino. Antes dessa redistribuição, as escolas ofereciam, em um único prédio, aulas para todas as séries do ensino fundamental e médio. Após a reorganização, os quatro anos iniciais do ensino fundamental foram separados dos anos finais e do ensino médio. Segundo Souza (2002) o principal objetivo dessa ação era a racionalização dos investimentos em recursos humanos, físicos e materiais, além da tentativa em enfrentar problemas como a reprovação acentuada, a fragmentação das jornadas de trabalho dos professores que lecionavam em mais de uma escola, entre outros.

Souza (2002) demonstra que no primeiro semestre de 1996, 63% das escolas já haviam sido reorganizadas, ou seja, 77 escolas ou 8.016 classes já tinham sido fechadas com a lógica racionalizadora do governo. A autora ressalta que nesse mesmo ano, o poder público estadual iniciou o processo de municipalização do ensino através do Programa de Parceria

Educacional Estado e Município²⁹ e, nos primeiros dois anos, 978 escolas já tinham sido municipalizadas.

Nesse mesmo ano, o governo paulista implantou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo, o SARESP³⁰, um mecanismo de avaliação em larga escala cujo objetivo foi mensurar a qualidade de ensino das escolas paulistas. Esse novo método avaliativo estava em consonância com as reformas educacionais neoliberais implantadas pelo governo FHC, como o SAEB, o ENEM e o Provão que, mais tarde, foi renomeado de ENADE.

Segundo Novaes (2009), o SARESP tem sido utilizado de diferentes formas pelos governos tucanos, desde ser utilizado para estabelecer rankings das unidades escolares de acordo com desempenho dos alunos até enviar os docentes das escolas com desempenho avaliado como insatisfatório para cursos de capacitação a fim de aprenderem novos métodos e estratégias de ensino. Atualmente, os resultados do SARESP estão associados à concessão de bônus-mérito aos professores, tema que iremos tratar adiante.

Em 1997, o Conselho Estadual de Educação (CEE) publicou a deliberação n. 09 que instituiu o Regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo. A progressão continuada refere-se a uma reorganização do ensino básico em ciclos, que tem como princípio orientador a não retenção dos alunos. Juntamente com o regime de progressão continuada no ensino fundamental foram criados projetos de reforço e recuperação para alunos com dificuldade de aprendizagem.

A progressão continuada foi uma estratégia utilizada pela SEE/São Paulo para diminuir os índices de repetência e evasão dos estudantes com o discurso de que essa medida seria uma forma de otimizar recursos e regularizar o fluxo de alunos da rede, principalmente no que concerne a relação idade/série. Podemos perceber isso no relatório de aprovação que o CEE/SP³¹ publicou remetendo a progressão continuada ao jugo economicista do governo paulista.

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida algumas, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na

²⁹ O decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996 institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental.

³⁰ Resolução SE n. 27 de 1996.

³¹ Indicação do Conselho Estadual de Educação n. 08 de 1997 que aprova, por unanimidade a Deliberação n.09 de 1997.

mesma criança ou jovem, com graves consequências para a formação da pessoa do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. *A repetência constitui um pernicioso 'ralo' por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação.* O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997a, grifos nossos).

Após 10 anos da implementação da progressão continuada, o quadro da qualidade da educação básica de São Paulo não sofreu alterações positivas significativas, mas, ao contrário, trouxe mudanças negativas na visão dos docentes. Como afirma Lourencetti (2004), os professores não são favoráveis à reprovação, mas o fato de aprovarem estudantes mesmo sem que eles tenham adquirido o mínimo de aprendizagem necessária para ir para a série seguinte, causa grande desmotivação tanto para os professores quanto para os alunos. Esse problema remete à fragilidade no domínio dos conhecimentos básicos que os estudantes deveriam ter em cada série. A Folha de São Paulo publicou uma reportagem que exemplifica esse fato

De acordo com os dados apresentados [...] pela Secretaria Estadual da Educação, os alunos que concluíram o Ensino Médio recuaram 4,4 pontos na escala de avaliação de rendimento do SARESP. [...] Além disso, a porcentagem de alunos que se enquadram no nível insuficiente (abaixo do básico) subiu quatro pontos percentuais, de 54,3% para 58,3%. Dessa forma, mais da metade dos alunos que concluíram o Ensino Médio no estado de São Paulo não sabia o conteúdo básico da disciplina de matemática (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010).

O que se percebe nas escolas e nos estudos acerca da percepção dos professores sobre a progressão continuada é que ela se tornou *promoção automática*, ou seja, qualquer estudante que não tenha mais do que 25% de faltas³² no ano letivo é promovido, independente das notas ou aprendizagem. Novaes (2009), em pesquisa realizada com professores da rede pública do estado de São Paulo, mostrou que entre as ações/projetos/programas implementados pela SEE/SP, a progressão continuada é o aspecto mais citado e mais criticado entre os docentes. Segundo o autor “[...] o fato é que os professores concebem tanto a progressão continuada como os ciclos como uma violação de sua autonomia e como a desvalorização do seu trabalho” (NOVAES, 2009, p. 21).

³² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituiu, em seu artigo 24, inciso VI, que “[...] o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação”.

Essas mudanças alteraram a organização da escola pública e em consequência o trabalho docente. Muitas das medidas descritas geraram insatisfação dos professores, mas a maior delas, sem dúvida, foi a progressão continuada. Segundo Lourencetti (2004, p. 87), a progressão continuada foi muito criticada pelos professores que atribuem a ela o aumento da indisciplina, a falta de limites e respeito, a mudança de valores, a falta de consciência e compromisso, o desinteresse e a falta de pré-requisitos necessários para a seriação em que o aluno se encontra. A falta de pré-requisitos compromete o processo de aprendizagem, pois muitos alunos permanecem sem saber ler, escrever e fazer as operações básicas até o fim do ensino médio.

Para os professores que deveriam participar de todas essas mudanças, o Estado criou também o Programa de Educação Continuada (PEC), que seria responsável pelo oferecimento de cursos de formação continuada para docentes. Esse programa é uma diretriz do BM que sugere que o investimento nesse tipo de formação seja o menos oneroso possível, uma vez que esse mesmo organismo internacional afirma que o número de alunos e o salário do professor não são fatores incidentes no rendimento escolar.

Outra medida que provocou descontentamento dos trabalhadores docentes na gestão Covas/Neubauer foi o novo Plano de Carreira³³ (SÃO PAULO, 1997b). A medida que causou maior insatisfação foi a modificação da hora/aula e a alteração na evolução funcional³⁴. Hidaka (2012) realizou uma pesquisa sobre as reformas neoliberais na educação em São Paulo e a relação com o sindicato. Sobre tal medida, o autor argumenta que

[...] a instituição do novo Plano de Carreira trouxe a mudança do conceito de hora-aula para hora-relógio, o que resultou na diminuição da quantidade de aulas semanais na rede estadual e, conseqüentemente, na diminuição no número de aulas de algumas disciplinas. Essa medida causou [...] a demissão de mais de 40 mil ACTs. (HIKADA, 2012, p. 113).

Após a morte de Covas, em 2001, Geraldo Alckmin assume o posto de governador do estado de São Paulo e modifica a SEE-SP, substituindo a secretária Rose Neubauer por Gabriel Chalita. Segundo a SEE-SP, a concepção de política educacional, com o novo secretário, direciona-se para um governo *solidário, empreendedor e educador*. Segundo Novaes (2009, p. 16), podemos entender

³³ O Plano de Carreira foi instituído pela Lei Complementar n° 836, de 31/12/1997.

³⁴ Para análise mais aprofundada sobre as modificações na evolução funcional dos docentes, ver Hidaka (2012).

Como governo educador, [...] a necessidade de aprimorar e ampliar o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar estratégias de ação. Como governo solidário, a SEE-SP assumiu o compromisso de garantir a todos os segmentos amplo acesso à escola e, para tanto, apresentou como estratégia, para eliminar a repetência e a evasão, a manutenção do regime de progressão continuada e outras medidas para correção de fluxo. Por fim, o último princípio, o de governo empreendedor, estava vinculado, segundo a SEE-SP, ao ensino médio, em virtude da dificuldade enfrentada pelo aluno deste nível para ingressar no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o governo Alckmin dá continuidade às diretrizes do governo anterior, com a implantação de novos programas como a Teia do Saber (para capacitação de professores à distância) e a Escola da Família (abertura de escolas nos finais de semana para atividades culturais e esportivas). Além disso, esse governo inaugurou, a partir do Decreto 46.167, de 9 de outubro de 2001, a política de bonificação aos docentes da rede estadual paulista que foi aprofundada no governo Serra. Nesse primeiro momento os critérios para conseguir a bonificação eram assiduidade e frequência.

Após cinco anos no poder, Alckmin afasta-se do governo para concorrer à presidência da República e deixa o cargo para Claudio Lembo, que fica no governo de março a dezembro de 2006. Nesse período não há mudanças significativas na SEE-SP.

Com o fim do mandato de Lembo, o governo do estado de São Paulo continua nas mãos do PSDB, dessa vez governado por José Serra. No mandato de Serra, a pasta da educação teve como secretária Maria Helena Guimarães de Castro. Nesse período houve mais propostas de reestruturação da SEE-SP para a melhoria da qualidade de ensino. Merecem destaques a recuperação de aprendizagem de alunos ao final dos ciclos, a capacitação continuada de professores, a reorganização da progressão continuada, a divulgação de propostas curriculares, a parceria com prefeituras para a oferta do ciclo I do Ensino Fundamental (municipalização), o controle de desempenho via Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP), a participação das escolas na Prova Brasil, a capacitação de professores para uso do SARESP no planejamento pedagógico, a continuidade de pagamento de bônus, o fortalecimento do cargo de diretor, investimento em estrutura física e informatização das escolas (LOUREIRO, 2011).

Segundo Cação e Mendonça (2011, p. 224), a política educacional desse período encontra-se

[...] enfrentando problemas decorrentes da própria política tucana para a educação paulista. A progressão continuada passa a ser socialmente responsabilizada pelos baixos níveis de desempenho escolar da escola

pública estadual, gerando uma situação de grande desconforto e exigindo uma ação de interferência mais direta do próprio governo na área educacional.

Para sanar esse problema, o governo Serra através da secretária Maria Helena Guimarães de Castro lançou um plano de ações e metas³⁵ que visou melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais paulistas até 2010.

A principal modificação ocorrida nesse período foi a implantação do programa *São Paulo faz escola*, que estabeleceu diretrizes para a organização curricular dos ensinos fundamental e médio nas escolas, primeiramente através do *Jornal do Aluno*, em 2008. Em 2009, o que era proposta tornou-se currículo oficial com a distribuição de apostilas para professores e estudantes. As apostilas do professor – denominadas *Caderno do Professor* – são *receitas* de aulas, pois, para cada disciplina, há a descrição de qual tema deve ser tratado, quantas aulas devem ser utilizadas para o desenvolvimento de cada tema, a metodologia a ser utilizada e, até mesmo, propostas de avaliação.

Segundo Oliveira (2003, p. 32), “o que valoriza um professor é exatamente o conhecimento que possui e que consegue transmitir”. Dessa forma, a Proposta Curricular do estado de São Paulo tirou dos professores o planejamento do seu trabalho. Em outras palavras,

[...] a situação do professor também mudou. A sua situação sócio-econômica se deteriorou, bem como o *status* social e profissional. O professor segue sendo um funcionário do sistema e um pequeno intelectual da ordem. Porém, tanto suas funções administrativas, enquanto quadro do sistema, quanto suas funções intelectuais no processo pedagógico foram transformadas pela perda de sua autonomia. Como dirigente ele perdeu boa parte do seu poder, seja para a hierarquia imediata na unidade de trabalho, seja para a hierarquia mediata via a parafernália logística de controle posta em movimento pelo Estado. E como intelectual da pedagogia perdeu a liberdade de articular com seus alunos uma práxis própria, tendo sua função pedagógico-intelectual reduzida à de um transmissor de fórmulas elaboradas por outros. (DAL RI; VIEITEZ, 2011, p. 153).

A Proposta Curricular implantada pela SEE/SP em 2008, o segundo item, intitulado *Princípios para um currículo comprometido com seu tempo*, explicita uma proposta para a rede estadual tendo em vista seis eixos principais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.

³⁵ Para saber mais sobre o Plano de Metas, ver Cação e Mendonça (2011) e Sanfelice (2010)

No que concerne às expectativas de aprendizagem foi feito um conjunto de orientações, composto por *sugestões* e *propostas* de atividades e aulas para os professores do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas orientações são enviadas através do *Caderno do Professor*, que indica, aula por aula, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada tema bimestralmente. Os Cadernos do Professor geraram muita insatisfação, pois a medida retira a autonomia do professor de preparar sua própria aula e encaminhá-la, além de ser algo produzido sem a colaboração dos professores, ou seja, uma mudança que teve que ser acatada e que veio *de cima para baixo*.

Ainda em 2008, a gestão Serra/Castro instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo³⁶ (IDESP) e a Bonificação por Resultados³⁷. O IDESP é um índice criado para avaliação de unidades escolares que contemplava o desempenho no SARESP e o fluxo escolar (número de estudantes evadidos e reprovados). A Bonificação por Resultados também denominada de bônus-mérito foi regulamentada pelo decreto nº 52.719 de 14 de fevereiro de 2008. Segundo Loureiro (2011, p. 19, grifo do autor) como

[...] o bônus está atrelado às principais políticas educacionais vigentes (ao SARESP, à progressão continuada dos alunos e à formação dos professores pela SEE/SP), o estado paulista avançaria na direção de intensificar o controle sobre os rumos do trabalho docente e a educação pública estadual. A escola e os professores, vislumbrando bonificação, devem ensinar aos alunos os conteúdos cobrados no SARESP, necessitam atuar de modo que o contingente de estudantes flua *satisfatoriamente*, precisam participar da formação continuada fornecida pela SEE/São Paulo e não podem faltar ao trabalho. Acreditamos que a concessão de bônus aos docentes, da forma como é organizada pelo Decreto 52.719/08, pode ser considerada uma forma de garantir o funcionamento das demais políticas educacionais do estado.

Em sua tese sobre as mudanças sociais e trabalho docente, Lourencetti (2004) utiliza de dados de entrevistas realizadas com professores para analisar as mudanças na educação pública no estado de São Paulo. Ao recolher relatos numa perspectiva interna ao cotidiano de trabalho dos professores, a autora constata que os professores estão submersos em uma crise e que o conceito chave para se entender tudo isso é a *intensificação do trabalho*.

As reformas educacionais neoliberais do estado de São Paulo, além de intensificar e precarizar o trabalho docente mostra resultados que não poderiam ser mais sintomáticos. O Estado mais poderoso da União amarga baixíssima colocação nos *rankings educacionais*. Este

³⁶ Resolução SE nº 74 de 2008 (SÃO PAULO, 2008b).

³⁷ Lei Complementar nº 1.078 de 2008 (SÃO PAULO, 2008c)

fato reflete o processo de profunda *precarização* do conjunto dos elementos que compõem o trabalho docente.

A partir dessa breve síntese das principais modificações ocorridas nos últimos 15 anos de governo PSDB em São Paulo, podemos inferir que a profissão docente tem sofrido ataques, por um lado, na sua autonomia e, por outro, tem sido alvo de responsabilização pelo fracasso das políticas educacionais. Bonificação por avaliações externas, currículo oficial feito por altos setores da burocracia da SEE-SP, progressão continuada atrelada à bonificação por índices de repetência e evasão de estudantes são algumas medidas que têm intensificado o trabalho docente, como demonstrado no segundo item.

4.2 A Secretaria do Estado da Educação de São Paulo

Nesse item faremos uma breve explicação da estrutura administrativa da SEE/SP³⁸.

Em 2012, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi reestruturada, após 35 anos sem modificações em sua estrutura administrativa. Atualmente, a SEE/SP está dividida em seis coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE), Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e Coordenadoria de Orçamento e Finanças. Além das coordenadorias, há dois órgãos vinculados à SEE/SP: o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Esses órgãos e coordenadorias são responsáveis por gerir a maior rede de ensino do país, com mais de cinco mil e trezentas unidades escolares, com aproximadamente 230 mil professores efetivos e temporários, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de estudantes.

A EFAP foi criada em 2005, através de decreto assinado pelo governador José Serra (SÃO PAULO, 2009), com a finalidade de oferecer cursos de formação continuada para professores que atuam na rede pública estadual. Além dos cursos de formação continuada que tem como objetivo desenvolver “atividade de treinamento e aperfeiçoamento do Magistério” (SÃO PAULO, 2009), a EFAP coordena os cursos obrigatórios para professores candidatos

³⁸ Esse item tem caráter explicativo e as informações foram retiradas do site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Entendemos que esse item, embora não seja analítico possa colaborar com o entendimento da estrutura complexa da SEE/São Paulo e, portanto, poderá ser útil para os professores/trabalhadores docentes.

ao ingresso na rede pública paulista³⁹. Os cursos são essencialmente à distancia, com poucos encontros presenciais, geralmente nas Diretorias de Ensino regionais.

A CGEB, segundo o site oficial da SEE/SP, “é o centro pedagógico da Secretaria da Educação e tem como objetivo o desenvolvimento e aprendizado do aluno da rede estadual”. Suas principais atribuições são: elaborar, atualizar e normatizar o currículo da educação básica; propor diretrizes e normas pedagógicas; prospectar, identificar, selecionar, elaborar e especificar materiais e recursos pedagógicos; prospectar, avaliar e definir tecnologias para uso pedagógico na educação básica; implementar e gerenciar as ações educacionais na rede; dimensionar e definir o perfil do Quadro do Magistério; articular o desenvolvimento do Quadro do Magistério com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores; analisar e avaliar os resultados do ensino e propor medidas para correção de rumos e aprimoramento.

A análise de resultados dos sistemas de avaliação do estado de São Paulo fica a cargo da CIMA, órgão responsável por gerenciar e organizar estatísticas, avaliações e indicadores, principalmente sobre o SARESP e o IDESP. Essa coordenadoria é responsável também por realizar diagnósticos e elaborar recomendações para subsidiar políticas, programas e projetos educacionais, sempre visando a melhoria nos índices de avaliação. Além disso, a central de atendimento da SEE/SP, também conhecida como *Fale Conosco*, canal direto de comunicação entre a SEE/SP e a comunidade escolar.

A Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE) é responsável pela implementação do plano de obras da SEE/SP, da elaboração e execução dos processos de licitação de materiais, bens e serviços além de acompanhar contratos de obras, serviços e fornecimentos escolares. Está sob sua responsabilidade a organização e o funcionamento das Associações de Pais e Mestres, Grêmios Escolares, Conselhos Escolares e demais órgãos de articulação com a comunidade.

A COFI é responsável pela administração financeira e orçamentária da SEE/SP, preparando os expedientes a serem encaminhados para o Tribunal de Contas do Estado, acompanhando a aplicação de recursos, elaborando relatórios para subsidiar ações do Secretário da Educação e atende solicitações de controle interno e externo.

A última coordenadoria descrita é a mais importante para o entendimento do presente trabalho. A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos⁴⁰ (CGRH) planeja, coordena,

³⁹ No estado de São Paulo, a partir do concurso público realizado em 2009, todos os candidatos ingressantes devem participar da Escola de Formação, que é um dos requisitos para se efetivar.

executa e presta orientações técnicas sobre as atividades da Administração de Pessoal da SEE/SP. Esse órgão é responsável pela seleção e contratação dos profissionais do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar. O Quadro do Magistério é composto por dirigentes regionais de ensino, diretores de escolas, professores de educação básica I e II, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e estagiários enquanto o Quadro de Apoio Escolar é composto por agentes de serviços escolares, agentes de organização escolar, secretários de escola e assistentes administrativos escolares.

4.2.1 A atribuição de aulas

A atribuição de aulas funciona como recrutamento e seleção das pessoas interessadas em lecionar e que tenham ou estejam cursando nível superior. No estado de São Paulo a atribuição é dividida em dois períodos distintos: a atribuição para os professores efetivos e a atribuição para professores estáveis e temporários. Dessa forma, torna-se importante descrever o processo de atribuição de aulas que ocorre anualmente na SEE/SP.

Anualmente, em cada escola, é feita a atribuição de classes/aulas para os professores efetivos titulares de cargo, ou seja, professores devidamente habilitados para o ensino de uma determinada disciplina e que foram aprovados em concurso público para provimentos de cargos para compor o quadro do magistério estadual paulista. Caso o número desses professores - efetivos e devidamente habilitados - seja insuficiente para atender à demanda de uma escola, classes/aulas remanescentes são atribuídas para professores que se inscreveram nas Diretorias de Ensino para serem admitidos em caráter emergencial. Vale lembrar que, historicamente, tais professores compõem parcela significativa do corpo do magistério estadual paulista. A esses ocupantes de função-atividade inscritos na Diretoria de Ensino para o processo de atribuição são atribuídas, no início e/ou no decorrer do ano letivo, semanalmente, classes/aulas em disciplina específica com carga horária definida.

Até 2008, o procedimento para angariar aulas nas escolas estaduais paulistas era relativamente simples. Os professores temporários faziam a inscrição nas diretorias de ensino no fim de cada ano, fazia-se a contagem de pontos com base no tempo de serviço e publicava-se uma classificação para a escolha de aulas/classes (Instrução DRHU n° 08, 1998). Porém, a Resolução SE n° 69 de 2008 mudou esse quadro. A partir daquele ano, a SEE/SP modificou o

⁴⁰ Antes da reestruturação de 2012, essa coordenadoria era denominada Departamento de Recursos Humanos (DRHU).

processo de atribuição de aulas, instaurando um Processo Seletivo Simplificado para a classificação de docentes e candidatos que consistia em uma prova composta por 25 questões sobre a Proposta Curricular do estado de São Paulo mais a soma do tempo de serviço e os títulos.

Após a contagem de pontos é feita uma lista classificatória de cada disciplina para a atribuição de classes/aulas que acontecem após a atribuição de aulas aos professores efetivos. Após a atribuição de aulas para professores devidamente habilitados (com formação superior e que tenham passado no processo seletivo), as vagas remanescentes podem ser atribuídas por qualificações docentes, conforme dispõe o artigo 11, da Resolução SE n. 97/2008, a saber:

- 1 – aos portadores de diploma de licenciatura curta, apenas nas disciplinas decorrentes desta licenciatura e exclusivamente no Ensino Fundamental;
 - 2 – a alunos de ultimo ano de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, somente na disciplina específica desta licenciatura;
 - 3- a portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso.
- § 2º – Se ainda comprovada a necessidade, poderá haver, exclusivamente em nível de Diretoria de Ensino, atribuição de aulas na seguinte conformidade:
- 1 – a portadores de diploma de licenciatura plena em disciplina diversa, desde que a área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
 - 2 – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, na disciplina específica da licenciatura, que já tenham cumprido no mínimo 50% (cinquenta por cento) do curso;
 - 3- a alunos do último ano de curso devidamente reconhecido de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que a área da disciplina a ser atribuída, identificada pela histórico do curso;
 - 4 – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, na disciplina específica, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre. (SÃO PAULO, 2008d).

Os eventuais não participam dessa atribuição.

Todo ano, a SEE/SP através do CGRH, antigo DRHU, publica uma portaria para estabelecer como será feita a atribuição de classes e aulas do ano subsequente. Essa portaria estabelece o cronograma a ser seguido por todas as diretorias de ensino e as diretrizes para que os professores ou candidatos a professores possam se inscrever no processo de atribuição de aulas ou classes.

4.3 As categorias docentes paulistas: flexibilização das condições de trabalho

Para compreender a distinção entre professores efetivos e temporários ou eventuais é necessário estabelecer a diferença entre servidor público e funcionário público, pois os contratos de trabalho e as jornadas de trabalho são estabelecidos a partir dessa diferenciação. Os professores efetivos são caracterizados como funcionários públicos, pois têm cargos adquiridos em concursos públicos de provas e/ou títulos. Já os professores estáveis, OFAs e Categoria F são servidores públicos, pois mesmo tendo estabilidade, não têm cargo. Os professores eventuais podem ser caracterizados como prestadores de serviço para o estado, pois recebem pelas aulas que lecionam.

Em termos legais, podemos inferir que os professores temporários advêm da flexibilização das relações trabalhistas que foram intensificadas nos anos de 1990 com base na lei 8.112/1990 que ratificou condições diferenciadas para os servidores públicos, com diferentes tipos de vínculos empregatícios. O vínculo estatutário advém de um cargo público, que é fruto de uma legislação e de efetivação através de concurso público de provas e títulos. O emprego público é similar ao emprego nas empresas privadas e o trabalhador docente que estiver trabalhando como empregado público tem um contrato de trabalho que pode ser revogado a qualquer momento.

A contratação de professores temporários nas escolas estaduais paulistas tem sido objeto de poucas pesquisas, entretanto Fontana (2008) demonstra que é um fato recorrente em São Paulo desde pelo menos os anos de 1930. Atualmente há, ao menos, sete categorias docentes no estado de São Paulo como podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 5 - Categorias Docentes e situação funcional na SEE/São Paulo

	Nomenclatura utilizada na SEE/SP	Situação funcional	Estabilidade	Atribuição de aulas
EFETIVO	A	Titular de cargo por concurso público	Sim	Na própria instituição escolar em que o docente tem cargo.
ESTÁVEL	P	Estabilidade com a constituição federal de 1988 e LC 706/93	Sim	Participa do processo de atribuição de aulas nas Diretorias de Ensino
CATEGORIA F	F	Estabilidade com a LC 1.010/07 / docentes ACT que estavam lecionando em 02/06/2007	Sim	Participa do processo de atribuição de aulas nas Diretorias de Ensino
CATEGORIA O	O	Candidatos à admissão e docentes admitidos após a LC 1.093/09	Não	Participa do processo de atribuição de aulas nas Diretorias de Ensino
CATEGORIA L	L	Docentes ACTs que lecionaram após a LC 1.010/07 e antes da LC 1.093/09 (Categoria extinta)	Não	-----
EVENTUAL I	S, I ou V	Lei 500/74 Decreto estadual 24.984/86	Não	Não participa do processo de atribuição de aulas.
READAPTADO	R	Resolução SE n. 23/2011	Sim	Não participa do processo de atribuição de aulas.

Fonte: SÃO PAULO (1974, 1986, 1993, 2007, 2009b, 2011); BRASIL (1988).

4.3.1 Professores efetivos ou com estabilidade garantida

Os professores efetivos são aqueles que dispõem de cargos em instituição escolar obtidos através de concurso público de provas e títulos. Entretanto, encontramos na rede estadual paulista mais duas categorias de professores declaradas estáveis, mesmo sem ter a estabilidade adquirida por concurso público.

Professores Estáveis

A promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu que os servidores públicos civis da União, estados e municípios fossem declarados estáveis se contassem com pelo menos 5 anos de exercício de trabalho contínuo e ininterruptos (BRASIL, 1988). Atualmente, esses docentes são denominados *estáveis* na SEE/SP, pois foram contemplados com estabilidade excepcional, não podendo ser dispensados.

Estabilidade é a garantia de permanecer no serviço público, sem possibilidade de demissão a não ser por cometimento de falta disciplinar de natureza grave, apurada em processo administrativo regular, assegurada ampla e prévia defesa. (BRASIL, 1988).

No estado de São Paulo foi decretada a Lei Complementar nº 706, de 4 de janeiro de 1993, para normatizar “[...] a situação funcional dos servidores docentes da Secretaria da Educação declarados estáveis nos termos do artigo 19, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, as Constituição Federal” (SÃO PAULO, 1993).

No art. 2. torna-se evidente que o docente estável ocupará função-atividade na unidade escolar em que estiver regendo classe ou ministrando aula. Em outras palavras, o professor em caráter de estabilidade não possui cargo, ou seja, só ministrará aulas se não houver titular de cargo ou se o titular de cargo se ausentar pelos vários motivos explicitados anteriormente.

O art. 3. institui que se o docente estável não tiver aulas ou classes atribuídas, terá remuneração correspondente à carga horária de dez horas de trabalho semanal. Complementando o art. 3, o

Artigo 4º – O docente estável, ao qual não tenham sido atribuídas classes ou aulas, deverá cumprir na unidade escolar onde estiver classificado, a carga horária semanal de trabalho indicada no artigo anterior, desempenhando as seguintes atividades:

I – se habilitado: reger classe ou ministrar aulas em razão de ausência temporária e eventual de docentes, ocorrida em cada dia de ano letivo; participar ativamente do processo de avaliação, adaptação e recuperação de alunos de aproveitamento insuficiente; participar ativamente do processo de planejamento execução e avaliação das atividades escolares; e colaborar no processo de integração escola-comunidade;

II – se não-habilitado: executar trabalhos de apoio às atividades de magistério próprias da unidade escolar, por determinação do Diretor da Escola. (SÃO PAULO, 1993).

O art. 7 acrescenta que “[...] a mobilidade do docente estável, far-se-á, anualmente, no momento de inscrição para o processo de atribuição de classes ou de aulas, conforme for estabelecido pela Secretaria da Educação” (SÃO PAULO, 1993). Nesse sentido, usualmente, os professores estáveis são deslocados para escolas que não tem quadro de professores preenchido e, podem ter que lecionar em escolas longe de sua moradia ou até mesmo em outras cidades.

Professores Categoria F

A estabilidade do professor denominado Categoria F foi conferida através da Lei Complementar 1010/2007 que “dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM”.

A modificação no sistema previdenciário do estado de São Paulo conferiu estabilidade aos docentes temporários que estavam com vínculo empregatício no dia da promulgação da lei, ou seja, todos os docentes que estavam em função-atividade, com aulas atribuídas no dia 02 de junho de 2007, tornaram-se estáveis.

Artigo 2º – São segurados do RPPS e do RPPM do Estado de São Paulo, administrados pela SPPREV:

I – os titulares de cargos efetivos, assim considerados os servidores cujas atribuições, deveres e responsabilidades específicas estejam definidas em estatutos ou normas estatutárias e que tenham sido aprovados por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos ou de provas de seleção equivalentes;

[...]

§ 2º – *Por terem sido admitidos para o exercício de função permanente, inclusive de natureza técnica, e nos termos dispostos no inciso I deste artigo, são titulares de cargo efetivos os servidores ativos e inativos, que até a data de publicação desta lei, tenham sido admitidos como fundamentos nos incisos I e II do artigo 1º da Lei n. 500, de 13 de novembro de 1974.* (SÃO PAULO, 2007, grifos nossos)

A Lei n. 500/74 é o dispositivo legal utilizado pelo estado de São Paulo para os trabalhadores admitidos em caráter temporário⁴¹. O artigo e os incisos citados anteriormente afirmam que

⁴¹ Em 2009, a Lei Complementar 1093/09 em seu artigo 24 vedou a admissão de servidores temporários com fundamento na Lei 500/74.

Artigo 1º – Além dos funcionários públicos poderá haver na administração estadual servidores admitidos em caráter temporário (ACTs):

I – para o exercício de funções de natureza permanente, em atendimento a necessidade inadiável até a criação e provimentos dos cargos correspondentes;

II – para o desempenho de função reconhecidamente especializada, de natureza técnica, mediante contrato bilateral, por prazo certo e determinado. (SÃO PAULO, 1974).

Entre os docentes que têm estabilidade garantida, no estado de São Paulo, com a mudança do sistema previdenciário dos funcionários públicos em 2007, os docentes que tinham vínculo na substituição do sistema previdenciário foram contemplados com a estabilidade, sendo denominado Professor Categoria F.

Tanto os estáveis quanto os categoria F não possuem cargo, apenas função, porém têm garantido um número mínimo de aulas. Caso esses docentes não tenham aulas atribuídas no início do ano, devem cumprir horário em instituição escolar na qual possuem sede. Segundo a legislação

Artigo 1º – Aos servidores ocupantes de funções de docente abrangidas pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, será assegurada a atribuição de carga horária equivalente a 12 (doze) horas semanais de trabalho, composta por 10 (dez) horas em atividades com alunos e 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas. (SÃO PAULO, 2007).

4.3.2 Professores admitidos em caráter temporário

Tais professores são conhecidos no meio educacional como ACTs, porém de acordo com os termos utilizados pela legislação educacional vigente, esses professores são oficialmente admitidos como Ocupantes de Função-Atividade (OFA) de acordo com o que estabelece o Decreto 24.948, de 3 de abril de 1986.

Segundo dados estatísticos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que pode ser facilmente encontrado no site da mesma⁴², o quadro de magistério (QM), ou seja, as estatísticas referentes aos trabalhadores docentes demonstram o número de professores ACT, em relação aos professores efetivos. Em agosto de 2005, havia 138.650 professores efetivos lecionando nas escolas públicas e 114.264 professores ACTs⁴³. Em

⁴² Site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br

⁴³ Citamos somente os professores ACTs, pois os eventuais não são contabilizados nas estatísticas do governo.

agosto de 2009, havia 127.739 professores efetivos e 88.036 temporários, ou seja, 40% dos professores que lecionam atualmente são professores temporários.

Como demonstramos no item anterior, em 2009 houve modificações na legislação que implicou em estabilidade para muitos professores ACTs. No entanto, apenas uma parcela dos professores temporários tornou-se estável. Desde então, os professores que não foram contemplados pela lei, os eventuais e os novos temporários tiveram sua contratação de trabalho regida pela Lei Complementar n.º 1.093⁴⁴, de 16 de julho de 2009. Essa Lei Complementar implementou as regras para a contratação por tempo determinado para atender necessidades temporárias excepcionais de interesse público. Após a promulgação da referida lei, duas novas categorias foram anunciadas. A categoria O ainda presente na rede estadual e a categoria L que foi extinta em 2009 em decorrência da promulgação da LC 1.093/09 como veremos nos próximos itens.

Segundo o artigo 20 da LC 1093/09, os professores com contrato temporário são vinculados ao Regime Geral de Previdência Social.

Como já foi dito, para que as aulas/classes sejam atribuídas é necessário que o professor titular se ausente por mais de 15 dias; se essa ausência for inferior a quinze dias, essas aulas podem ter professores que substituam o professor titular: os professores eventuais.

Os ACTs que ministram classes/aulas na rede de ensino, à medida que o fazem, aumentam sua pontuação, possibilitando que eles consigam aulas no ano seguinte, mesmo que seja em disciplinas para as quais não possuem habilitação. Há professores ACTs que nunca foram efetivos e que se aposentam em tal condição. Como o professor ACT, em geral, acumula maior carga horária devido a sua condição de não esporádico, ele acumula maior quantidade de pontos decorrentes do tempo de experiência docente (número de aulas ministradas).

Além disso, os professores ACTs nas horas vagas (janelas) também podem ministrar aulas como eventuais na tentativa de aumentar seus rendimentos. Neste cenário, torna-se extremamente fragilizado o processo de acúmulo de pontos para o professor eventual, que pode então se perpetuar nesta condição (BASÍLIO, 2010).

A presença de ACTs, sejam professores ou não, atuando neste contexto pode implicar sérias perdas em relação tanto ao conteúdo, quanto, sobretudo, às transposições didáticas e aos métodos de ensino da disciplina em que atuam sem a devida habilitação. Sem o domínio

⁴⁴ A LC 1.093/09 remete-se ao inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual (1989). O artigo 115 normatiza a contratação de servidores públicos e o inciso X determina que “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”. (São Paulo, 1989)

de conteúdo específico pode-se correr o risco da flexibilização do conteúdo na relação de ensino e aprendizagem, piorando ainda mais a qualidade da educação pública e fortalecendo a ideia do *professor polivalente-flexível do conteúdo* (ARANHA, 2007). Parece inegável que isso contribui para a desprofissionalização e a desvalorização do trabalho docente.

Outra característica marcante do professor ACT é a existência de profissionais de outras áreas - engenheiros, advogados, técnicos, turismólogos, dentistas, etc. -, que ministram aulas nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar sem qualquer formação para o magistério, principalmente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Certamente a presença de sujeitos sem a formação específica para o magistério atuando como professores, por si só, já revela um estado gravíssimo de fragilização e desprofissionalização do trabalho docente, pois não são professores e atuam como tal.

Professores Categoria L

Mesmo já extinta, consideramos importante apresentar a denominada Categoria L. Essa categoria foi criada para os professores que entraram em exercício pela primeira vez entre junho e julho de 2007. Salientamos que no início de junho de 2007 foi promulgada a LC 1.010/07 que criou o novo sistema previdenciário para servidores públicos e em julho de 2009 foi promulgada a LC 1.093/09 que definiu as formas de contratação de servidores públicos temporários, incluindo os professores da rede estadual paulista, durante esses quase dois anos a categoria L. Dessa forma, após a promulgação da LC 1.093/09 todos os docentes que estavam vinculados à categoria L tiveram o contrato rompido, para retornar como categoria O no ano subsequente.

Professores Categoria O

A categoria O surge com a LC 1.093/09. A contratação do professor categoria O difere dos antigos ACTs pela nova condição imposta para esses docentes – a aprovação em processo seletivo simplificado. O decreto nº 54.682/2009 que regulamenta a LC 1.093/09 e dispõe sobre a contratação por tempo determinado de docentes expõe

Artigo 2º - A contratação de que trata a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, destina-se a atender a necessidade temporária de excepcional interesse público e será formalizada mediante Contrato por Tempo Determinado – CTD, em conformidade com o presente decreto. [...]

Artigo 5º – Autorizada a contratação por tempo determinado será a mesma precedida de processo seletivo simplificado, submetido às condições

estabelecidas em regulamento a ser editado pela Secretaria da Gestão Pública, por intermédio do órgão central de recursos humanos. [...]

Artigo 6º - § 2º – Na hipótese de urgência e inadiabilidade de atendimento de situação que possa comprometer ou ocasionar prejuízo à saúde ou à segurança de pessoas, obras, serviços, equipamentos e outros bens, públicos ou particulares, o processo seletivo poderá ser apenas classificatório, de acordo com os requisitos previstos em edital. (SÃO PAULO, 2009d)

Essa nova categoria docente causou um impacto negativo nos docentes que já atuavam como temporários no estado de São Paulo. Primeiramente, devido ao processo seletivo simplificado que ocorre ao final de cada ano letivo e os professores temporários são obrigados a fazer para continuar lecionando no ano seguinte.

A grande dificuldade dos docentes aceitarem esse processo seletivo deve-se a dois motivos principais. O primeiro deles tem relação com o tempo de serviço dos professores ACTs, ou seja, os professores lecionaram durante anos e, de repente, a SEE/SP estabelece uma prova que pode deixar muitos professores fora da sala de aula. O outro motivo é a escassez de professores na rede, uma prova para estabelecer quem pode lecionar ou não, deixou muitos professores sem poder angariar aulas na atribuição.

4.3.3 Professores eventuais ou substitutos

A substituição eventual foi estabelecida legalmente pelo Decreto 24.984/86.

Artigo 10 – Para a regência de classe ou ministração de aulas nos impedimentos eventuais de titular de cargo ou de ocupante de função-atividade da série de classes de docentes, por um período de 01 (um) até 15 (quinze) dias, incorrendo a substituição de que trata o artigo 3º ou inexistindo estagiários, poderá haver admissão de docente, nos termos do artigo 1º, inciso I, da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, através de Portaria Especial de Admissão.

§1º – A admissão de docente, de que trata o “caput” deste artigo, será feita nos dias em que ocorrer o impedimento do titular de cargo ou ocupante de função-atividade.

§ 2º – Para o cálculo de *retribuição pecuniária será considerada a soma do número de horas efetivamente ministradas por dia* em que o docente exerceu a substituição.

[...]

§ 4º – No final de cada ano, a unidade escolar onde houve a *prestação de serviço*, nos termos desse artigo, expedirá Atestado de Frequência do qual deverá constar de forma discriminada, os dias em que o servidor foi admitido como docente, durante cada mês.

Artigo 11 – A designação de docentes ou especialistas de educação para o exercício da substituição de outro docente ou especialista de educação ou para atribuições de cargo vago ou de função de serviço público [...] não dará direito à percepção de ajuda de custo, diárias ou trânsitos. (SÃO PAULO, 1986, *grifos nossos*)

Podemos afirmar que o professor eventual origina-se do esgotamento dos professores, e nasce impedido totalmente de desenvolver atividades reconhecidas como atributos específicos do trabalho docente (ARANHA, 2007). Os resultados apontam que, quando muito, o eventual desenvolve na escola atividades de um ajudante geral polivalente e multifuncional. Dialogando com as pesquisas que versam sobre a profissionalização e precarização do trabalho docente, concluímos que os professores eventuais materializam a descaracterização do trabalho docente, pois esses sujeitos realizam uma atividade que apesar de legal, precisa ter sua legitimidade questionada (ARANHA, 2007).

Em tese de mestrado desenvolvida acerca dos professores eventuais, Aranha (2007) aponta que o professor eventual é ainda mais precarizado que o professor ACT, pois não participa do processo de atribuição de aulas e fica na espera de uma escola o chamar para substituir um professor a qualquer momento.

A análise permitiu concluir que o trabalhador eventual está alijado da possibilidade - devido às próprias características e circunstâncias onde sua atividade se insere - de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados; de transformar conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas e, sobretudo, de participar do esforço coletivo na construção de projetos de escola e de sociedade. Tais discussões me possibilitaram hipotetizar que o chamado professor eventual na realidade **não é professor**, é um trabalhador sem poder nenhum, não dispõe sequer de salário mensal como os proletários (ARANHA, 2007, p. 85)

Ao perceber como se dá as relações entre a profissão de professor e o professor eventual, o autor continua

A pesquisa sugere que os eventuais realizam uma atividade legal que se revela ilegítima, posto que têm sua prática pedagógica inviabilizada pela ausência de organização, domínio de conhecimentos, planejamento e envolvimento com o coletivo da escola. Os resultados apontam que os eventuais são 'professores' admitidos eventualmente para atuarem por não mais que 15 dias, sem exigência de formação específica, sem garantia de direitos trabalhistas, que tem por tarefa substituir professor responsável por qualquer disciplina em diferentes séries e turmas. Atuando como plantonista ou *delivery*, sem apoio pedagógico da equipe escolar, eles acabam por realizar apenas tarefas de um ajudante geral polivalente e multifuncional (ARANHA, 2007, p. 80)

4.3.4 Um adendo: os professores readaptados

Já caracterizamos professores efetivos, temporários e eventuais. Porém, há uma categoria de professores no estado de São Paulo conhecida como professores readaptados. São professores que, principalmente, por motivo de saúde precisaram deixar a sala de aula e são alocados em outros setores da instituição escolar, podendo desempenhar outras funções no interior da escola. Geralmente esses professores são alocados na secretaria ou para cuidar das bibliotecas escolares. Conforme afirma Paparelli (2010, p. 318)

Na secretaria da escola, frequentemente há professores ‘disfarçados’ de secretários. São os readaptados, afastados de suas funções de origem por motivo de saúde. Quando não aposentados por invalidez, ou seja, quando não são considerados inaptos para o desenvolvimento de qualquer atividade laboral, permanecem trabalhando na escola, porém realizando outras atividades. De modo geral, esse profissional é visto com desconfiança, dó ou desprezo pelos demais.

O que percebemos é que o professor readaptado é fruto do esgotamento físico ou emocional na sala de aula. Lapo e Bueno (2003) distinguem alguns mecanismos de fuga e enfrentamento dos trabalhadores. Tais professores continuam trabalhando, lê-se cumprindo sua jornada de trabalho na escola, porém sem contato direto com os estudantes.

Capítulo V

Intensificação e controle: implicações das políticas educacionais paulistas

As reformas educacionais paulistas modificaram significativamente o trabalho docente como vimos no capítulo anterior. Porém, a receptividade dessas reformas entre os professores não é uníssona e coexistem nas instituições de ensino, diversas formas de resistência, de conformação, de negação e de aceitação de tais mudanças entre os professores. Portanto, nesse último capítulo, pretendemos apontar de que forma a hegemonia neoliberal no campo educacional interfere no trabalho docente, analisando o aspecto do controle sobre o trabalho que determina o processo de intensificação e desqualificação do professor na organização do processo laboral. Compreendemos que um aspecto importante do controle sobre o trabalho docente é o controle político-ideológico exercido pelos governos. Como afirmam Barreto e Leher (2003, p. 40)

O discurso dos anos 1990 foi monocórdio. Em sintonia com a descentralização, avaliava-se que não bastaria fragmentar o sistema em unidades escolares relativamente autônomas, se os professores e os currículos não fossem flexíveis. Afinal, ‘todos sabem’ que as escolas não são reformadas facilmente porque os professores são avessos às mudanças, não querem assumir responsabilidades e compromissos com os pais e alunos pobres. Ademais, os planos de cargos e salários engessam a administração. Os custos da folha de pagamento aumentam ano a ano, mesmo quando não há reajuste, em função de critérios de progressão que não premiam o mérito e porque os professores podem-se aposentar com o salário integral, um privilégio descabido. Professores da carreira tendem a se acomodar e os seus sindicatos, em geral oposicionistas, articulam-se com partidos de esquerda para proteger seus privilégios. Um grande desafio da reforma, portanto, é flexibilizar o trabalho docente, descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e, também, flexibilizados. E, assim, os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a ‘globalização’.

O discurso neoliberal na educação ora escamoteia o controle exercido em vários aspectos do trabalho docente ora o deixa explícito. Dessa forma, almejamos demonstrar os aspectos explícitos e implícitos desse controle que é percebido pelos professores das escolas públicas estaduais de São Paulo, entretanto, por várias razões, torna-se difícil para o trabalhador docente relacionar e analisar isso no seu cotidiano.

Primeiramente, é importante ressaltar que a situação em que se encontra o sistema educacional no estado de São Paulo atualmente é fruto de um processo de reformas na educação que se intensificou na gestão Covas, mas que já estava precária há décadas.

Analisando os 15 anos de governo do PSDB, podemos perceber que as principais reformas dos distintos governos foram articulando-se até formar uma rede de controle sobre o trabalho docente difícil de ser combatida atualmente. Um dos aspectos principais das reformas de cunho neoliberal é a suposta autonomia que se dá às escolas, forjando a concepção de governo descentralizado. Krawczyk (2008, p. 64) afirma que de forma paradoxal, o significado de menor governo, no sentido neoliberal de estado mínimo, também significa maior governo, pois o governo deixa de ser o grande responsável pelo fornecimento de condições adequadas de ensino e estrutura nas escolas e passa a ser o principal agente regulador, através dos mecanismos de avaliação e controle.

É dessa forma que o governo paulista atua quando consegue atrelar suas reformas à concessão de bonificação para os professores. A bonificação por resultados, implantada no governo Serra em 2008, vinculou ganhos financeiros para os docentes a resultados obtidos em avaliações externas, número de faltas de cada professor, progressão continuada, evasão escolar e formação continuada. Essa política é dividida em dois eixos principais: o incentivo através do bônus por resultados e a valorização individual por mérito. O primeiro tem como base premiar o esforço coletivo da escola e o segundo o esforço individual de cada docente.

A valorização pelo mérito implementada pela Lei Complementar nº 1.097/2009, na nossa concepção, é uma política de controle mal formulada, porque é uma forma de bonificação para os professores e a equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores) que não contempla toda a categoria docente, além do que o acréscimo ao salário não é computado como remuneração e não é incorporado ao salário. Dessa forma quando o professor chega à aposentadoria sua remuneração é estabelecida pelo salário-base, não sendo contempladas as bonificações que, por ventura, consiga no decorrer da carreira no magistério.

Essa política tem como pressuposto a realização de processo seletivo baseado em provas que são feitas anualmente pela SEE/São Paulo e análise da vida funcional dos professores baseadas em assiduidade e tempo de permanência numa mesma escola. Desse modo, estabelece-se uma forma de controle indireta sobre o docente, pois como demonstramos no capítulo 3, há altos índices de adoecimento entre os professores que resultam em faltas ou licenças-médicas, além do direito às faltas abonadas⁴⁵, mas que podem impedir o docente de prestar a prova para angariar o bônus.

⁴⁵ Atualmente, os professores efetivos da rede estadual paulista têm um limite de faltas-médicas e faltas abonadas que podem usufruir durante o ano letivo. O professor tem o direito a seis faltas abonadas, mas só pode ausentar-se uma vez por mês. Quanto às faltas justificadas e médicas, o professor tem o direito a 12 faltas por

Outro ponto significativo em decorrência do excessivo número de professores temporários na rede é que para alcançar a promoção, o docente tem que ter quatro anos de exercício efetivo no cargo com permanência na mesma unidade escolar. Os docentes temporários, que não têm cargo na escola e que ficam à mercê das aulas que sobram nas diretorias de ensino regionais, já são excluídos dessa bonificação. Dessa forma, o governo paulista exclui boa parte do Quadro do Magistério que poderia ser contemplado com a bonificação por mérito.

Além desses problemas, somente 20% dos docentes podem ser contemplados com a gratificação no processo anual em cada faixa evolutiva⁴⁶, mesmo que uma maior quantidade de professores atinja a nota para o desempenho mínimo necessário. Dessa forma, corroboramos com a APEOESP quando afirma que “[...] a opção de governo, então, foi criar novamente um mecanismo evolutivo de difícil aplicação, muito bom para se fazer propaganda, porque podia se falar em salários altíssimos, que, contudo, jamais seriam atingidos” (APEOESP, [2012]a, p. 19).

A tabela 6 exemplifica o sistema de evolução por mérito considerando um docente com carga horária de 40 aulas semanais e a salário-base de 1894,00⁴⁷.

ano, sem perder nenhum benefício, porém não pode haver mais de uma falta desse tipo por mês, com exceção da falta justificada.

⁴⁶ Atualmente são 5 (cinco) faixas evolutivas no Sistema de Promoção dos integrantes do quadro do Magistério: a faixa 1 corresponde ao salário inicial; a faixa 2 corresponde ao salário inicial mais acréscimo de 25% do salário inicial; a faixa 3 corresponde ao salário inicial mais 50% do salário inicial; a faixa quatro corresponde ao salário inicial mais 75% do salário inicial; e a faixa 5 corresponde ao salário inicial mais 100% do salário inicial.

⁴⁷ Remuneração base dos professores estaduais paulistas. Dados relativos ao ano de 2012.

Quadro 6 – Sistema de bonificação por mérito da SEE/SP

	Salário inicial referente à jornada de 40 aulas semanais em 2012 = 1.894,00	Salário com bonificação	Acréscimo ao salário	Tempo mínimo de docência para ter acesso à bonificação	Desempenho mínimo necessário para a promoção em cada faixa (nota mínima na prova)
Faixa 1	Salário inicial	1894,00	-----	-----	-----
Faixa 2	Salário inicial + 25% do salário inicial	2367,00	383,00	4 anos	6 (seis) pontos
Faixa 3	Salário inicial + 50% do salário inicial	2.841,00	947,00	7 anos	7 (sete) pontos
Faixa 4	Salário inicial + 75% do salário inicial	3.314,00	1.420,00	10 anos	8 (oito) pontos
Faixa 5	Salário inicial + 100% do salário inicial	3,788,00	1.894,00	13 anos	9 (nove) pontos

Fonte: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), [2011?].

Por fim, para realização da prova o professor deve estar em efetivo exercício na data base da lei, ter cumprido o interstício (tempo mínimo de permanência na escola), ter permanência de 80% do interstício em uma mesma escola, ter sido assíduo (não extrapolar o número de faltas médicas, abonadas e justificadas na duração do interstício) e ter participado de algum curso de formação continuada oferecido pela SEE/SP.

A bonificação por resultados, implementada pelo governador Serra, é o ponto nevrálgico das políticas que intensificaram e precarizaram o trabalho docente. O decreto 52.719/2008 que instaurou o *bônus* anual para os docentes modificou substancialmente uma realidade que já vinha sendo degradada desde Covas, pois, diferentemente da bonificação por mérito, esse *bônus premia* o esforço coletivo da escola para alcançar as metas impostas pela SEE/SP. Dessa forma, também são contemplados funcionários técnicos e equipe de apoio escolar. A base para a bonificação coletiva é o IDESP⁴⁸, que é calculado através do SARESP e do fluxo escolar.

⁴⁸ Resolução SE nº 74, de 07 de novembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008b).

Em primeiro lugar, devemos expor que o fluxo escolar é mensurado pela média de aprovação e retenção de alunos de uma escola, ou seja, por trás do fluxo escolar está a política de progressão continuada. Além da aprovação e retenção, os estudantes evadidos – que abandonaram a escola - também são considerados nessa taxa, ou seja, a instituição escolar é responsabilizada e *punida* por aspectos que não cabem a ela. Os professores e a equipe técnica da escola ficam à mercê de questões relacionadas à vida pessoal dos estudantes, pois a evasão pode acontecer por inúmeros fatores externos à escola, como, por exemplo, um estudante que mudou de cidade e não comunicou a secretaria da escola.

O fluxo escolar é considerado um aspecto muito relevante, pois se tornou comum nas escolas, ao final de cada ano letivo, a direção e coordenação pedagógica calcularem, a partir das metas estabelecidas pela Secretaria da Educação, o número de estudantes que pode ser reprovado. Essa prática gera muito descontentamento entre os professores, pois é estabelecido um número X de estudantes que pode ser reprovado para que a escola possa ser contemplada com o bônus. Assim, o Conselho Final, momento em que os professores analisam o desempenho dos estudantes ao final de cada ano, torna-se um momento de entrave e conflitos entre os professores que vislumbram o bônus e os que abdicam dele em prol do trabalho pedagógico feito durante todo o ano letivo. Esse fato fragmenta a categoria docente e cria desacordos nas escolas, pois há professores que *não abrem mão* do bônus, devido às condições salariais precárias e há professores que querem *abrir mão* do bônus para poderem reprovar os alunos que eles acham necessário, pois se trata de uma questão ética e pedagógica. Geralmente, o discurso utilizado pelos diretores e coordenadores pedagógicos reflete o discurso oficial, ou seja, que não vale a pena reprovar um aluno, pois isso diminui a sua autoestima e não faz melhorar o desempenho no ano seguinte.

O IDESP tornou-se, também, um verdadeiro *ranking* das escolas públicas estaduais. Os dados são amplamente divulgados na imprensa e houve até um projeto de lei que pretendia que cada escola colocasse em um mural o resultado do SARESP e do IDESP para a comunidade ter acesso. Não questionamos que os dados das escolas devem ser divulgados, mas devemos analisar quais implicações tal fato gera no trabalho dos professores.

Atualmente, as escolas que não atingem as metas estabelecidas pela SEE/SP são consideradas *escolas prioritárias* e, teoricamente, devem ser acompanhadas de perto pelas Diretorias de Ensino regionais através do supervisor de ensino responsável e pelos professores coordenadores de oficina pedagógica (PCOPs). A primeira medida é a elaboração conjunta de um relatório sobre todos os aspectos da escola, que acontece geralmente nas reuniões de

trabalho pedagógico coletivo e há reuniões periódicas dos docentes com os respectivos PCOPs. Ou seja, se a escola vai mal, significa que o controle exercido pela direção e entre os professores não tem dado resultados positivos, então é hora de uma intervenção externa que, na maioria das vezes, apenas cumpre o papel burocrático de preencher relatórios e levá-los à DE, assim como as reuniões com os PCOP também são burocráticas e acontecem apenas uma ou duas vezes ao ano, durante 8 horas.

Na verdade, o que se reflete nesse aspecto do bônus é a implementação das reformas de uma forma auspiciosa: utiliza-se da questão financeira, tão precária e necessária aos docentes que têm uma remuneração baixa para, no interior da própria escola, exercer-se o controle sobre a progressão continuada. Os próprios docentes controlam seus pares para não reprovar estudantes e, assim, não perderem o bônus, mesmo que isso signifique estar a favor das políticas neoliberais, mesmo que reclamem o ano todo das condições de trabalho.

Segundo Loureiro (2011, p. 96)

Na prática o Estado garante o funcionamento da progressão continuada, pois, caso o número de alunos reprovados seja expressivo, os professores e demais funcionários têm o bônus comprometido. Dessa forma, a progressão continuada, como política que reduz despesa ao mesmo tempo em que aparentemente melhora os índices educacionais da escola, se efetiva mediante adesão de grande parte dos docentes. Isso os obriga a desconsiderar critérios avaliativos próprios, fazendo com que o sucesso da escola seja a quantidade de aprovados, não o conteúdo absorvido pelos estudantes.

Concordamos com o autor e acrescentamos que o Estado não garante apenas o funcionamento da progressão continuada, mas também a implantação do currículo oficial. Salientamos ainda que essas são as formas que o governo imprime para que o controle seja feito pelos próprios atores escolares e caracteriza uma forma de maquiagem as estatísticas, pois o índice do SARESP têm diminuído nos últimos anos e a taxa de reprovação de estudantes se mantém a mesma. Além disso, os resultados negativos dessas políticas aparecem no grande aumento do número de analfabetos funcionais no interior das escolas e nos estudantes que não dominam as quatro operações matemáticas e tampouco a interpretação de um simples texto em português.

A concessão de bônus para os professores também está atrelada ao currículo oficial. Sendo o SARESP uma avaliação externa que está baseada no currículo oficial, há uma intensificação do controle interno na escola para que os professores utilizem as apostilas e sigam rigorosamente o currículo. Essa prática acirra o descontentamento dos professores, principalmente entre os professores que lecionam matemática e língua portuguesa, que são

avaliados todos os anos⁴⁹. Esse fato gera reflexos na organização coletiva do trabalho docente, pois os professores dessas disciplinas sentem-se mais responsáveis pelo desempenho na avaliação e requerem colaboração dos professores de outras disciplinas, o que muitas vezes não acontece.

Podemos perceber o atrelamento do SARESP ao currículo oficial, pois a bonificação por resultados foi implementada no mesmo ano que o *São Paulo faz escola*, denominação do currículo oficial do estado de São Paulo.

Atualmente, o currículo oficial do estado de São Paulo através de seus cadernos/apostilas retira do docente grande parte da autonomia no preparo das aulas. Nesse sentido, fica clara a dicotomia entre concepção e execução do trabalho: os especialistas em educação produzem o material que deverá ser utilizado pelo professor para lecionar para todos os seus alunos, o docente torna-se um mero *dador de aulas*, um mero executor de concepções já preestabelecidas pela hierarquia burocrática que domina a rede pública de ensino.

Na escola, desde sua origem, regras foram adotadas para o seu funcionamento. Entretanto, a hierarquia tinha conhecimento de que a categoria docente era, num certo sentido, tão *incorrigível* quanto os estudantes. O professor tinha autoridade para aplicar uma disciplina rígida ou laxa; regular ritmos de aulas, cumprindo ou não o programa; aplicar provas; aprovar ou reprovar alunos com arbitrariedade; indicar bibliografias e outros materiais didáticos; registrar temas do programa em seu diário de classe e tratar de outros assuntos; e até mesmo de realizar um ensino *crítico ou transformador* (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 158, grifos dos autores).

O fato é que se o professor transforma-se apenas em um comunicador, seu trabalho pode ser considerado meramente técnico, ou seja, qualquer pessoa pode, dentro da concepção neoliberal de educação, lecionar aulas uma vez que pode seguir o currículo que já vem pronto.

Anteriormente, explicitamos alguns aspectos da desqualificação do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas. Um aspecto que consideramos relevante é a contratação de professores sem curso superior específico para atuar na área da educação, exemplificamos que existem professores na rede estadual que não possuem curso de licenciatura ou pedagogia, sendo graduados ou graduandos em áreas que não têm licenciaturas. Essa realidade permite que a escola abrigue variados tipos de profissionais. Com a mesma lógica instrumental e normativa, os professores são expropriados do seu legítimo papel de construtores da prática

⁴⁹ O SARESP é uma avaliação anual, que contempla estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental I, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são avaliadas todos os anos, porém são intercaladas provas de Ciências e Biologia com História e Geografia.

docente e, conseqüentemente, do currículo, para se tornarem executores de um projeto concebido nos gabinetes da Secretaria da Educação paulista (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011).

Sanfelice (2010, p. 152) aponta a contradição acerca das reformas realizadas pelo governo do estado de São Paulo sem a efetiva participação dos professores.

Embora considere legítimo que o governo de um Estado tenha propostas no campo da educação, é necessário ponderar que tais propostas devem resultar de procedimentos democráticos coerentes com aqueles que atribuíram aos governantes o lugar que ocupam. É preciso que todos os partícipes do aparelho educativo estatal estejam envolvidos com a proposta desde sua origem, mesmo que isto signifique um mergulho em muitas contradições. Não foi o que ocorreu no presente caso (*a implantação do currículo oficial*) e não tem sido esta a característica da política educacional do PSDB em São Paulo.

A forma hierarquizada com que as reformas são inseridas nas instituições escolares públicas tem nos professores coordenadores pedagógicos (PCP) os grandes controladores do trabalho docente, não porque querem, mas porque lhes é imposto. Segundo Fernandes (2012, p. 811)

A função eminentemente articuladora e voltada para o exercício de atividades pedagógicas direcionadas às necessidades específicas das escolas foi apropriada por outros objetivos e intenções. Vinculando-se a formas tradicionais e burocráticas da administração escolar, embora disfarçadas em meio a um discurso convincente, a coordenação voltou-se para o controle e o monitoramento docente, assumindo múltiplas tarefas que alteraram sua natureza e identidade.

A partir da análise dessa autora sobre o trabalho do PCP, podemos afirmar que esse profissional deixou de ter um papel relacionado às práticas pedagógicas e às necessidades do trabalho coletivo das escolas e passou a desempenhar o papel de monitoramento do trabalho docente, principalmente com intervenções na prática docente e no acompanhamento das políticas estaduais, tais como o SARESP e o currículo oficial. Nos últimos anos, todos os professores da rede estadual paulista são convocados a passar um dia na escola para analisar os índices referentes ao SARESP, em reuniões conduzidas pelos PCPs. Todo o material utilizado pelos PCPs nessas reuniões é enviado pela SEE/SP pré-elaborados.

Por fim, compreendemos que esse controle progressivo das políticas educacionais paulistas apresenta um caráter contraditório face às políticas de flexibilização do trabalho docente: há um controle excessivo sobre o professor, porém grande parte dos docentes das escolas públicas paulistas é oriunda das categorias de temporário e/ou eventual e não participa integralmente da organização do trabalho coletivo na escola.

CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolveu-se buscando responder a uma questão central: quais são as implicações das políticas educacionais de cunho neoliberal para a precarização e a intensificação do trabalho docente no estado de São Paulo?

Para a compreensão da situação do trabalho docente, houve a necessidade de compreender o cenário político-econômico-social mais amplo no qual este tema está inserido, principalmente porque as condições de trabalho docente assemelham-se em diversos países ocidentais. Pesquisas elaboradas em países da América Latina e da Europa demonstram que as condições de trabalho do professor têm sofrido mudanças baseadas num mesmo padrão dominante, fundamentada na implantação de políticas educacionais baseadas no modelo neoliberal.

Pontuamos que essas políticas neoliberais estão vinculadas aos organismos internacionais, expressos majoritariamente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, que estabeleceram as diretrizes das políticas públicas introduzidas no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo, a partir dos anos de 1990. Dessa forma, salientamos que as reformas educacionais foram pautadas em um modelo econômico racionalizador que preconiza a redução de gastos públicos com políticas sociais, principalmente nas áreas da saúde, transporte e educação.

Dessa forma, buscamos analisar o porquê essa década foi tão significativa no que concerne às mudanças nas condições de trabalho docente na rede pública e verificamos que um dos pilares das reformas neoliberais no Brasil foi a reestruturação do setor público em concomitância com a expansão do setor privado, que refletiu em legislações que flexibilizaram o trabalho no setor público, tendo como exemplo a criação do emprego público e a possibilidade de demissão sem justa causa.

Essas mudanças refletem diretamente a principal premissa neoliberal que é o enxugamento dos gastos do Estado com políticas sociais, como a educação, saúde e transporte e o maciço investimento no capital privado. O fato é que os governos agem de acordo com diretrizes internacionais, advindas da intensificação da globalização e que têm como porta-vozes organismos internacionais que ditam as regras a serem seguidas, baseados em empréstimos, como o Banco Mundial.

Dessa forma, verificamos que o Consenso de Washington teve relevante importância na disseminação das premissas neoliberais por ser apreendido pelos países do Sul como um

receituário para ingressar no modelo de desenvolvimento econômico de países como os EUA, a Inglaterra e a Alemanha. O organismo internacional mais relevante foi o Banco Mundial pela sua forma de atuação baseada em empréstimos relacionados às metas a serem atingidas pelos países.

Nesse sentido, o trabalho docente figura como protagonista no que diz respeito às modificações sofridas a partir dessa lógica racionalizadora, pois as mudanças refletem nas condições de trabalho dos professores das escolas públicas, uma vez que repercutem na organização do trabalho na instituição escolar devido ao controle exercido através dos currículos preestabelecidos e diretamente vinculados às avaliações externas e, também, pelo arrocho salarial que incide na intensificação do trabalho através das longas jornadas de trabalho para obter uma remuneração satisfatória.

As reformulações que foram concebidas pelas políticas federais para reorganizar as instituições escolares, através do discurso da autonomia e da gestão democrática, modificaram o trabalho do professor no interior da escola, porém o resultado mais visível foi um aumento significativo das táticas de controle sobre o trabalho docente, principalmente sobre o trabalho na sala de aula, com a imposição de currículos prontos e de avaliações externas baseadas nesses currículos.

Constatamos que uma das principais problemáticas no estado de São Paulo refere-se à flexibilização do trabalho que ocasiona diferenciadas formas de contratação de professores, o que reflete no cotidiano escolar e na qualidade de ensino oferecida aos estudantes. Uma rede estadual de ensino que tem quase 50% de professores temporários não consegue viabilizar nenhum projeto ou programa educacional.

Detectamos que outra forma de controle baseada em redução de gastos públicos foi a instituição do bônus-mérito e a bonificação por resultados, que introduziu nas escolas públicas paulistas uma forma de controle perspicaz, pois premia os docentes que mantêm assiduidade, permanecem longos períodos numa mesma escola, seguem o currículo oficial e legitimam a *promoção automática* dos estudantes. Essas bonificações não são incorporadas ao salário base dos professores, ou seja, não serão computadas na aposentadoria. Além disso, geram a competitividade entre as escolas e no interior das escolas entre os professores, já que a bonificação tem sido alcançada por uma pequena parcela dos docentes.

Averiguamos através da pesquisa de Fontana (2008) que no estado de São Paulo há uma longa trajetória histórica de trabalho temporário e precário, e podemos concluir que desde meados de 1930 já existia esse tipo de trabalho nas escolas. Porém, verificamos que o

contexto histórico que se inicia na década de 1990, sob o imperativo das políticas baseadas no neoliberalismo, intensificou a deterioração das condições de trabalho e das formas de contratação dos docentes que atuam nas escolas públicas estaduais paulistas trazendo novas problemáticas.

Analisamos os últimos anos de governos no estado de São Paulo e constatamos que o receituário neoliberal foi seguido à risca. Podemos inferir que como o estado de São Paulo é tido como o mais desenvolvido da nação e o mais rico, a disseminação da ideologia neoliberal pode ser mais percebida, principalmente porque um mesmo partido político com características muito conservadoras encontra-se no governo por mais de 17 anos.

Nesse aspecto, as palavras de Rosa Luxemburgo (2012, p. 46, grifos nossos) escritas à quase um século são pertinentes.

Precisamente, o Estado atual não é uma ‘sociedade’ no sentido da ‘classe operária ascendente’, mas o representante da sociedade capitalista, isto é, um Estado de classe. Eis porque a reforma por ele praticada não é uma aplicação do ‘controle social’, isto é, do controle da sociedade trabalhando livremente no seu próprio processo de trabalho, mas um controle da organização de classe do capital sobre o processo de produção do capital. É nisso, igualmente, isto é, *no interesse do capital que as reformas acham seus limites naturais.*

A atual situação do trabalho docente reflete as contradições da sociedade capitalista, uma sociedade firmada na exploração do trabalho da maior parte da população para que poucos usufruam das benesses, que preferem denominar de *méritos conquistados*. Uma sociedade que tem seus valores baseados em uma democracia falaciosa, que se utiliza de um palavreado sofisticado para ludibriar a maior parte da população. Termos como democracia, cidadania, participação são apropriados pelo ideário neoliberal e ressignificados para confundir a classe trabalhadora. As reformas educacionais têm degradado as condições de trabalho do professor em diversos aspectos, como demonstramos na pesquisa. A falta de professores e a resistência dos jovens em optar pela docência como profissão já demonstram alguns limites colocados pelo próprio discurso ideológico meritocrático do capitalismo.

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.

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

ALVES, G. et al. (Org.). *Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 1 out. 2012.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

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

_____. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 53-61, 2003.

_____. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho).

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. (Org.). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do trabalho). p. 13-22.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (CLACSO). p. 35-48.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Org.). *O avesso do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

APEOC. *Análise comparativa salarial: professores das redes estaduais no Brasil*. Fortaleza, CE, 2011. Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B_BkFGTFRyHRZmMxNTM2ZjAtYWI5ZS00MmM2LTk4MDEtMGIxZTk1OWM2ZTE0/edit?hl=pt_BR&pli=1>. Acesso em: 22 dez. 2012.

APEOESP. *Manual do Professor 2012*. São Paulo, [2011?]. Disponível em:

<<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/manual-do-professor/manual-do-professor-2012/>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

APEOESP. *Conversas sobre a carreira*. São Paulo, [2012]a. Disponível em:

<<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/carreira-do-magisterio/conversas-sobre-a-carreira-do-magisterio/>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

APEOESP. *Saúde dos professores e qualidade de ensino*. São Paulo, [2012]b. Disponível em:

<<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/>>. Acesso em: 15 out. 2012.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARANHA, W. L. A. *Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação? 2007*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em:

<<http://132.248.9.1:8991/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BASILIO, J. R. *Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974 – 2009)*. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, v. 56).

BOING, L. A. *Os sentidos do trabalho de professores itinerantes*. 2008. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

BORGES, A. M. Professor ACT: descartável ou imprescindível? *Perspectiva*, Florianópolis, n. 23, p. 119-126, [1995?].

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 fev. 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9424m.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998*. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.801, de 14 de junho de 1999*. Dispõe sobre as normas gerais para perda de cargo público por excesso de despesa, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. *Lei nº 9.962, de 22 de fevereiro de 2000*. Disciplina o regime de emprego público do pessoal da Administração federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Estudos sobre a Lei do Piso Salarial*. Brasília, DF, s.d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13556&Itemid=956>. Acesso em 24 nov. 2012.

BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

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>>. Acesso em: 20 set. 2012.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. “São Paulo faz escola”? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas: Papirus, 2011. p. 219-246.

CAMPOS, A. G.; AMORIM, R. L. C.; GARCIA, R. C. (Ed.). *O estado de uma nação: estado, crescimento e desenvolvimento: a eficiência do setor público no Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 2008. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Livro_estadonacao2007.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

CANTOR, R. V. Proletarización docente. *Rebelión*, [S.l.], ago. 2012. Disponível em:
<<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=154070>>. Acesso em: 20 set. 2012.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

CHIZZOTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Indicação do Conselho Estadual de Educação nº 08, de 1997 sobre a Deliberação nº 09, de 1997*. São Paulo, 1997a.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 09, de 05 de agosto de 1997*. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997b.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

DAL RI, N. M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra*. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos sem-terra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 44-57, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27502604.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Trabalho como princípio educativo e práxis político-pedagógica. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Org.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009. p. 253-305.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Movimentos sociais, trabalho associado e educação: reformas e rupturas. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. T. (Org.). *Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI*. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2011. v. 1, p. 275-308.

DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., 6-7 nov. 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Disponível em:

<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_condicoes_de_trab_do_prof.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

DRUCK, G.; FRANCO, T. (Org.). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do trabalho).

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991. Mimeografado.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995. p. 95-124.

_____. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo de reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000300010&script=sci_arttext&tlng=e>. Acesso em: 1 jun. 2009.

FELDFEBER, M. La regulación de La formación y El trabajo docente: um análisis crítico de La “Agenda Educativa” em América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. 2012.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRETTI, C. J. Reformas educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Org.). *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Praxis; Massoni, 2008. p. 187-203.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Série Prática Pedagógica).

NEVES, F. P. Maioria dos alunos que concluem ensino médio em SP têm avaliação ruim em matemática. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 fev. 2010.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u699513.shtml>>.

Acesso em: 4 jan. 2013.

FONTANA, C. A. *O trabalho informal docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo*. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ALVES, G. et al. (Org.). *Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006. p. 9-16.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2012.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUKUYAMA, F. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório Preliminar. São Paulo, 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. São Paulo, 2010.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. A. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (CLACSO)

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da nossa época, v. 5).

_____. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (CLACSO). p. 89-124.

GONZÁLEZ, J. L. C.; SALLES, F. C. Trabalho docente na era das incertezas. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Org.). *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Praxis; Massoni, 2008. p. 205-229.

HIDAKA, R. K. *As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo*. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

IOSCHPE, G. Mudar os professores ou mudar de professores? *Revista Veja Online*, São Paulo, 2 jun. 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/020610/mudar-professores-p-212.shtml>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: _____. *Brasil: o estado de uma nação*. Rio de Janeiro, 2006. p.121-228. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/en2006_versresumida_portugues.pdf>. Acesso em: 17 set. 2011.

JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-74.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LIMA, A. L. *Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LIMA FILHO, D. L. Contribuição para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do Estado neoliberal. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Org.). *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Praxis; Massoni, 2008. p. 251-267.

LIMA FILHO, D. L. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA, J. S.; ARAÚJO, R. (Org.). *Trabalho, Educação e Sociabilidade*. Maringá, Praxis: Massoni, 2010. p. 211-236.

LOUREIRO, B. R. C. *As políticas educacionais do Banco Mundial: uma análise crítica*. 2007. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. *Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista*. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LOURENCETTI, G. C. *Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente*. 2004. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

LUDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MAGRO, R. S. *Professora substituta, auxiliar de professor ou professor auxiliar... Afinal quem somos nós?* 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MINTO, L. W. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

MORAES, R. C. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Ed. SENAC, 2001. Disponível em: <http://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

NOMA, A. K.; CZERNISZ, E. C. S. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, J. S.; ARAÚJO, R. (Org.). *Trabalho, Educação e Sociabilidade*. Maringá: Práxis; Massoni, 2010. p. 193-210.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de políticas educacionais*, Curitiba, n. 5, p. 13-26, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n5_2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2012.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Mudança na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

_____. (Org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

_____ et al. *Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor*. [20--]. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2011.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Coord.). Pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” – Sinopse do Survey Nacional. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

PALMA FILHO, J. C. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: CTE Editora, 2005. (Série Políticas Públicas).

PALMA FILHO, J. C. *A política educacional do estado de São Paulo (1983-2008)*. [2010?]. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/51.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

PAPARELLI, R. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. In: SANT’ANA, R. S. et al. *O avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 315-342.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. A política educacional do governo Serra. [201-]. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho). p. 15-18.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, n. XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº. 500, de 13 de novembro de 1974*. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. São Paulo, 1974. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei_500.htm>. Acesso em: 08 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 24.948, de 03 de abril de 1986*. Disciplina as substituições nos impedimentos legais e temporários dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo, 1986. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19860404&Cader no=Poder%20Executivo&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SÃO PAULO (Estado). *Constituição Estadual*. São Paulo, 1989. Disponível em:<
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/constituicao%20de%2005.10.1989.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 706, de 4 de janeiro de 1993*. Dispõe sobre a situação funcional dos servidores docentes da Secretaria da Educação declarados estáveis nos termos do artigo 19, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal, e altera a Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. São Paulo, 1993. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1993/lei%20complementar%20n.706,%20de%2004.01.1993.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. *Comunicado SE s/nº de 22 de março de 1995*. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. São Paulo: Diário Oficial do Estado, seção I, p. 8-10, 23 mar. 1995.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 40.613, de 16 de fevereiro de 1996*. Institui o Programa de Ação de Parceria Estado-Município para o atendimento ao Ensino Fundamental. São Paulo, 1996a. Disponível em:<http://www.profdomingos.com.br/estadual_decreto_40.673_1996.html>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. *Resolução SE nº 27, de 30 de março de 1996*. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 1996b. Disponível em:<http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_27_1996.html>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 41.915, de 03 de julho de 1997*. Dispõe sobre acumulações remuneradas de cargos, empregos e funções no âmbito do serviço público estadual e dá outras providências. São Paulo, 1997a. Disponível em:<http://www.profdomingos.com.br/estadual_decreto_41.915_1997.html>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997*. Institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997b. Disponível em:<http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Instrução DRHU nº 08, de 04 de agosto de 1998*. Critérios relativos à contagem de tempo de serviço para fins de classificação no processo de atribuição de classes e ou aulas. São Paulo, 1998. Disponível

em:<http://www.profdomingos.com.br/estadual_instrucao_drhu_05_1998.html>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. *Resolução SE 1 , de 04 de janeiro de 2006*. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de projetos e modalidades de ensino docentes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, 2006. Disponível

em:<http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_01_2006.html>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 1.010, de 1º de junho de 2007*. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPSP e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM, e dá providências correlatas. São Paulo, 2007. Disponível

em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%20n.1.010,%20de%2001.06.2007.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 52.719, de 14 de fevereiro de 2008*. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo, 2008a. Disponível

em:<<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=76319>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. *Resolução SE nº 74, de 06 de novembro de 2008*. Institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). São Paulo, 2008b. Disponível

em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=1/10/2013%2011:00:43%20PM>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Lei complementar nº 1.078, de 18 de dezembro de 2008*. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008c. Disponível

em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/LEICOMP1078_08.HTM>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 97, de 23 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. São Paulo, 2008d. Disponível

em:<http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Resol_SE_97_2008.htm>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009*. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2009a. Disponível

em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.54.297,%20de%2005.05.2009.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 1.093 de 16 de julho de 2009*. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2009b. Disponível

em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.093,%20de%2016.07.2009.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Disposições transitórias sobre a Lei complementar nº 1.093, de 16 julho de 2009*. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2009c. Disponível

em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.093,%20de%2016.07.2009.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 54.682, de 13 de agosto de 2009*. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009d. Disponível

em:<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/818666/decreto-54682-09-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.097 de 27 de outubro de 2009*. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. São Paulo, 2009e. Disponível

em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.097,%20de%2027.10.2009.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011*. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2011. Disponível

em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2011/lei%20complementar%20n.1.143,%20de%2011.07.2011.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. *A escola pública como local de trabalho*. 1990. 136 f. Tese (Livredocência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA JÚNIOR, J. R. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVER, B. J. *Forças de trabalho: movimentos trabalhistas e globalização desde 1870*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SOUZA, A. N. A racionalidade econômica na política educacional de São Paulo. *Proposições*, Campinas, v. 13, n. 1 (37), p.78-91, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto389.html>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SOUZA, A. N. Professores, trabalho e mercado. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 47-55, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/prof_e_mercado_de_trab.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SOUZA, A. N. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 3., 18-20 abr. 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gepedisc/download/Programa_IISeminario_Internacional_Capes_Cofecub_2011.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

SOUZA, J. S.; ARAÚJO, R. (Org.). *Trabalho, Educação e Sociabilidade*. Maringá: Práxis; Massoni, 2010.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Org.). *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

TUMOLO, P. S. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-18.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14587>. Acesso em: 23 mar. 2011.

UNESCO. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

WOOD, E. M. Trabalho, classe e estado no capitalismo global. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Org.). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 99-121.

VIEIRA, S. L. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. 2. ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2008.

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2009. p.129-145.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Transcendências do trabalho alienado, educação e trabalho associado na América Latina. *Revista Acadêmica PROCOAS*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 21-47, nov. 2009.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B.. (Org.). *Democratização e educação pública: sendas e veredas*. 1. ed. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão - Edufma, 2011. v. 1, p. 133-165.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2012.