

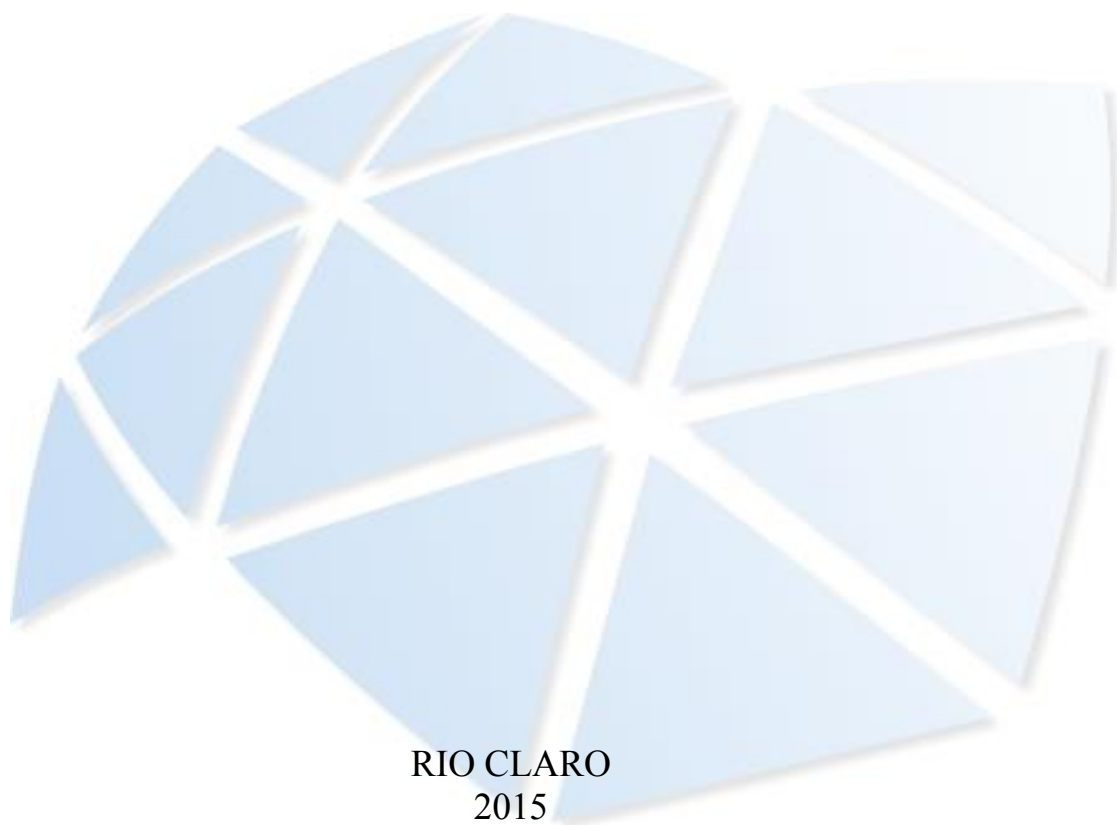


**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS -
RIO CLARO**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE OU UMA MIRÍADE DE
NOVAS RESPONSABILIDADES E EXIGÊNCIAS AO PROFESSOR NOS
DECRETOS DO GOVERNO PAULISTA?**



**RIO CLARO
2015**

MARIANA DA ROCHA BASÍLIO

**VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE OU UMA MIRÍADE DE
NOVAS RESPONSABILIDADES E EXIGÊNCIAS AO PROFESSOR NOS
DECRETOS DO GOVERNO PAULISTA?**

Texto apresentado ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como requisito para a defesa de mestrado.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Áurea de Carvalho Costa.

RIO CLARO
2015

DEDICATÓRIA

Ao trabalho vivo do professor, que humaniza os indivíduos no processo histórico social de desenvolvimento do gênero humano.

AGRADECIMENTOS

À memória de Adônis, meu querido gato, e ao meu companheiro de todas as horas, Rubens.

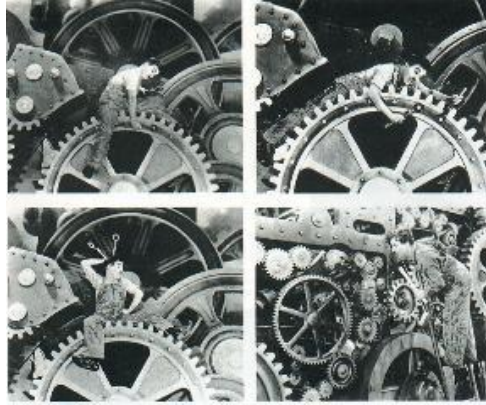
A todos de minha família, principalmente aos meus pais Otávio e Regina, a minha irmã Fernanda e avó Luiza.

Aos meus amigos do percurso de graduação e pós-graduação, Alessandra, Gisele, Jéssica, Larissa e Natália; Letícia, Celina, Arthur, Fábio, Hugo, Kátia, Pedro, Telma, Thainá e Uelinton.

Aos meus alunos e colegas de trabalho da prefeitura municipal de São Carlos nas CEMEI Therezinha Rispoli Massei, CEMEI Cônego Manoel Tobias e CEMEI Pedro Pucci.

Aos professores da banca, Ângelo Antônio Abrantes, Maria Aparecida Segatto Muranaka, Maria Denise Guedes e a minha orientadora Áurea de Carvalho Costa.

Sinceros agradecimentos!



(1936- “Tempos Modernos”, Charles Chaplin.)

Se trezentos fosse trinta
O fracasso era um portento
Se bobeira fosse finta
E o pecado sacramento
Se cuíca fosse banjo
Água fresca era absinto
Se centauro fosse anjo
E atalho labirinto.

Se punhado fosse penca
Se duzentos fosse vinte
Se tulipa fosse avenca
E assistente fosse ouvinte
Armadilha era ornamento
Se rochedo fosse vento
Cabra vivo era defunto.

Se porém fosse portanto
Vinho branco era tinto
Se marreco fosse pinto
Alegria era quebranto
Se projeto fosse planta
Simpatia era instrumento
Se almoço fosse janta
E o descuido fosse tento
Se pudim fosse polenta
Se São Bento fosse Bento
Dona Benta fosse santa
E o capeta sacrossanto
Se a dezena fosse um cento
Se cotia fosse anta
Se São Bento fosse Bento
E dona Benta fosse santa
Se São Bento fosse Bento
E dona Benta fosse santa.

(1978– Francis Hime, **Se Porém Fosse Portanto**)

RESUMO

O conceito de valorização social do trabalho docente na atualidade ganha destaque como um discurso corrente no neoliberalismo. No governo do Estado de São Paulo, a partir do início do século XXI, houve um crescimento permanente de decretos que visam gerir o trabalho docente, nomeados na letra da lei como medidas de valorização. Na presente pesquisa analisamos qual é o fenômeno deste conceito de valorização, apreendendo as novas miríades de responsabilidades e exigências sobre o trabalho docente no atual governo dos homens, que se conceitua numa reordenação do modo taylorista de gestão do trabalho. Para isso, analisamos, primeiramente, no capítulo 1, a partir da sociologia do trabalho, o que é o trabalho e o trabalho docente, e seus desdobramentos no modo de produção capitalista, assim como no neoliberalismo – realizando também, no capítulo 2, uma pesquisa nas constituições federais e reformas educacionais sobre o conceito valorização docente. A partir dessas discussões, no capítulo 3, analisamos 14 decretos do Estado de SP sobre a valorização docente, encontrados entre os anos de 2010 e 2014 - onde pudemos concluir que o Estado se utiliza do discurso de valorização sobre o trabalho docente para realizar uma gama de novas responsabilidades e exigências sobre a categoria. Concluímos com os estudos destes três capítulos, que há nas legislações do Estado, a partir das ordenações de organismos internacionais, uma essência que se revela como controle do professor, que ao invés de valorizar na realidade precariza o trabalho docente, o responsabilizando pela boa qualidade da educação nas escolas, o dividindo em diferentes categorias e formas de contrato de trabalho, aligeirando sua formação e oferecendo pequenos ajustes salariais, a partir de mecanismos de avaliação externa, que se apresentam como uma política de meritocracia entre os professores. Esses fatores, portanto, não valorizam o trabalho docente, mas destituem o professor de novas e reais chances de melhoria de vida e conjuntura profissional.

Palavras-Chave: Valorização. Trabalho docente. Legislação Educacional. Precarização.

ABSTRACT

The concept of social value of teaching today stands out as a current discourse on neoliberalism. In the government of the State of São Paulo, from the beginning of the century, there was a permanent growth of decrees aimed at managing the teaching profession, named in the letter of the law as recovery measures. In the present study we analyze what is the phenomenon of this concept of recovery, seizing new myriad responsibilities and demands on teachers' work in the current government of men, who conceptualizes a reorganization of Taylorism way of work management. For this, we analyze, first, in Chapter 1, from the sociology of work, which is work and teaching work, and its development in the capitalist mode of production, as well as neo-liberalism - also performing, in Chapter 2, one Search in federal constitutions and educational reforms on the concept teacher appreciation. From these discussions, in Chapter 3, we analyzed 14 SP of state decrees on teacher appreciation, found between the years 2010 and 2014 - where we concluded that the State uses the valuation of discourse on the teaching profession to hold a range new responsibilities and demands on the category. We conclude with the studies of these three chapters, that's state laws, from the ordinances of international organizations, an essence that is revealed as a teacher's control, that instead of valuing actually precariza the teaching work, the responsibility for quality education in schools, dividing into different categories and types of employment contract, easing their training and offering small salary adjustments from external evaluation mechanisms, which are presented as a meritocracy policy among teachers. These factors therefore do not value teachers' work, but deprive the teacher of new and real chances of improving the lives and professional environment.

KEYWORDS: Valuing. Teacher's work. Legislation. Proletarianization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	
A VALORIZAÇÃO COMO SIMULACRO PARA O CONTROLE DO TRABALHO NA CATEGORIA DOCENTE DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO.	
1.1 A PECULIARIDADE DA PRODUÇÃO DE VALOR NO CAPITALISMO.....	16
1.2 A DECORRÊNCIA DO CONTROLE DO TRABALHO PARA A ESPECIFICIDADE DA CATEGORIA DOCENTE NO NEOLIBERALISMO.....	26
1.3 FUNDAMENTOS DO PERFIL PEDAGÓGICO IMPOSTO AO PROFESSOR COMO REQUISITO PARA A SUA VALORIZAÇÃO.....	30
1.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO NEOLIBERALISMO.....	38
CAPÍTULO 2	
A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E NAS REFORMAS EDUCACIONAIS	
2.1 O CONCEITO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO NEOLIBERALISMO.....	43
2.2 O TRABALHO DOCENTE, O VALOR E A VALORIZAÇÃO DA CATEGORIA NO NEOLIBERALISMO.....	57
CAPÍTULO 3	
VALORIZAÇÃO POR DECRETO!	
3.1 DECRETOS SOBRE O PLANO DE CARREIRA DO PROFESSOR NO ESTADO DE SP.....	65
3.2 DECRETOS SOBRE A QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE SP.....	72
3.3 DECRETOS SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE SP.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS.....	91

INTRODUÇÃO

Hoje o paradoxo dialético é este: O principal inimigo é precisamente o que é apresentado como o principal amigo da humanidade.

Constanzo Preve

O conhecimento da realidade é uma questão essencial para a conquista da liberdade e desenvolvimento da realidade social humana. Desenvolver questionamentos e intentar respondê-los requer a busca por um método que analise de maneira crítica os meandros que condicionam o mundo no qual estamos inseridos,

[...] o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (KOSIC, 1989, p. 14).

Nesse sentido, a presente pesquisa consiste, antes de tudo, num exercício de análise que colabore para o conhecimento de nossa sociedade, discutindo suas caracterizações em modo de produção, considerando como elementos a materialidade, a história e sua dialética. A construção filosófica do método da pesquisa - totalidade da história social e cultural humana - permitiu-nos buscar uma compreensão da realidade a partir do princípio da desmitificação da ideia de que, no capitalismo possa existir um Estado neutro, árbitro da luta de classes, com a intencionalidade de valorização do trabalho docente sempre no sentido do reconhecimento, de forma linear, sem contradições.

Para tanto, formulamos uma questão de pesquisa buscando compreender se a valorização docente refere-se ao reconhecimento do trabalho ou, contraditoriamente, constitui-se em um discurso que visa estabelecer, *a priori*, um ideal de professor das instituições públicas de ensino para, então, oferecer direitos do trabalho e benefícios somente àqueles que se enquadram no perfil proposto. A segunda indagação que buscamos responder é se esse perfil de professor se fundamenta numa acepção fetichizada de educação, em que à categoria docente seria imposta socialmente a função de redentora da sociedade, como exemplificado no discurso do Relatório Jacques Delors para Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI,

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. [...] como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1998, p.11).

Desse modo, o professor estaria inserido numa rede de responsabilização sobre os rumos da educação e da sociedade a partir do gerenciamento sobre o seu trabalho na rede de ensino pública sob a mediação da legislação que regula seu trabalho? Para respondermos essas indagações, compreendemos que é uma condição essencial fazer um movimento de *détour* (KOSIC, 1989), o que significa analisar a realidade para além dos seus elementos aparentes, para desvelar a essência do fenômeno, buscando compreender as condições de trabalho da categoria docente a partir da consciência do material, histórico e dialético do mundo.

Kosic (1989) foi um filósofo tcheco, marxista, que procurou estabelecer uma discussão sobre o que ele nominou como a dialética do concreto, indagando sobre o mundo *pseudoconcreto* a que estamos inseridos na sociedade capitalista. Compreende que há uma práxis utilitária cotidiana, na produção e reprodução da vida em nossa realidade social, que é o da exploração do capital, no “mundo da aparência”,

A práxis utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validade” do mundo real: é “o mundo da aparência” (KOSIC, 1989, p. 15)

Em nosso trabalho procuramos mostrar o que está por trás da lei nesse mundo da aparência, propondo-nos a investigar nos decretos legislativos dos anos de 2010 a 2014, a realidade sobre o discurso de valorização docente, procurando desmistificar essa realidade.

Torna-se, então, fundamental partirmos do princípio que o mundo não deve ser considerado como um universo de coisas acabadas, pois tudo está em movimento: a realidade é esta unidade do fenômeno como manifesto na sua aparência e na sua essência também, que não é estática, histórica.

Como ferramenta dessa análise documental, utilizamos a metodologia da ciência da Análise de Conteúdo (AC).

Utilizando-nos do procedimento da AC na pesquisa, apoiados nas ideias de Karel Kosic

e do método materialista, procurando evidenciar os possíveis significados que há nos decretos do governo do Estado, analisando-os no contexto histórico-social do homem - na importância de considerarmos os sujeitos e suas práticas na história e nas condições de produção das legislações existentes para a categoria docente.

Assim, partimos da premissa de que realizar AC nos decretos do Estado obtemos uma ferramenta privilegiada para a compreensão das novas legislações registradas na letra da lei, que, por vezes, revelam-se como eventuais contradições no corpus jurídico em análise, cuja ideia de valorização oscila entre o polo do reconhecimento do trabalho docente e o da imposição de um perfil ideal no qual o professor deverá se enquadrar para fazer jus aos direitos e benefícios.

Ademais, a AC possibilita investigarmos, para além da literalidade do texto, as acepções de bom professor consagradas na letra da lei, mas que resultam de uma dinâmica social que demanda um determinado tipo de educação escolar, com objetivo de inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho, a ser empreendida por professores com formação e atuação coerentes com tal objetivo. Entretanto, a dinâmica social não pode ser abstraída da realidade da luta de classes, com diferentes interesses, ideais de homem, de trabalho e de educação.

Analisando os decretos do Estado compreendemos que há um sentido de controle dos grupos sociais. Utilizar como procedimento de análise a AC é caracterizar as inscrições ideológicas contraditórias que existem na luta de classes.

O decreto representa uma fonte peculiar de análise de dados, pois é um documento elaborado por ocupantes de executivos, como presidentes, governadores e prefeitos, que decretam ações legislativas diretamente, as quais não tramitam nos colegiados legislativos. A escolha pela análise dos decretos do governo dá-se pelo princípio de que o decreto é uma fonte de poder reativo e ativo na legislação que condiciona inúmeras ações nos governos capitalistas, considerando-se que o conjunto de poderes constitucionais que os executivos podem ter sobre a legislação como um todo é ampliado por meio da prerrogativa de decretar, colaborando para a centralização do poder:

Os poderes reativos são aqueles por meio dos quais o executivo pode manter a política pública mesmo se os legisladores preferirem um resultado diferente — como, por exemplo, quando o executivo consegue bloquear uma tentativa da maioria parlamentar de autorizar um novo conjunto de direitos de *welfare* ou consegue impedir o corte de fundos públicos já previamente autorizados. Poderes reativos são, portanto, "conservadores", no sentido de que permitem ao executivo evitar mudanças que de outra forma ocorreriam. Poderes ativos, por outro lado, são poderes que permitem ao executivo efetuar mudanças que o legislativo não teria iniciado por sua própria iniciativa. (SHUGART, M; CAREY, J, 1998, p. 4)

Analisamos os decretos assinados pelo governo do Estado de SP com vistas a extrair de tais documentos o conceito de valorização do trabalho docente. Encontramos os decretos por meio de uma consulta realizada pela internet, no *site* da justiça brasileira, na seção “Governo de São Paulo”, subitem “Decretos”. Foram analisados todos os decretos publicados do dia 1º de janeiro de 2010 ao dia 1º de janeiro de 2015, por esse período constituir o mandato do partido PSDB, tendo como governador Geraldo Alckmin. Seleccionamos doze decretos, para assim analisarmos no tempo integral do governo do Estado o discurso sobre as novas condições e propostas realizadas para o trabalho docente.

Para realizar a análise partimos do pressuposto de que na conjuntura neoliberal, temos assistido a um enriquecimento nas tarefas e responsabilidades do professor, com novas atribuições em seu trabalho e novas formas de discurso sobre o trabalho docente, assim como próprio termo de valorização na legislação brasileira. Por exemplo, veremos no capítulo II, subitem primeiro, que só há uma ementa do ano de 2006, na Constituição Federal de 1988, em que a palavra “valorização” apareceu entre todas as seis constituições da república brasileiras já promulgadas.

No capítulo I, realizamos um levantamento bibliográfico e documental sobre o trabalho e o seu valor no neoliberalismo e o trabalho específico do professor - com as possíveis novas miríades de responsabilidades em torno de sua profissão.

Posteriormente, no capítulo II, realizamos uma pesquisa nas constituições federais brasileiras sobre o conceito de valorização docente, assim como, analisamos as reformas educacionais em torno do contexto histórico das constituições até a atualidade.

Por fim, analisamos no capítulo III, em três categorias: carreira, qualificação e jornada de trabalho, os decretos de 2010 a 2014 sobre a valorização do trabalho docente no governo do Estado de São Paulo. No primeiro subitem, analisamos os decretos sobre o plano de carreira do professor no Estado de SP. Em sequência, no 3.2, analisamos os decretos sobre a qualificação docente no Estado de SP. Para terceiro subitem, os decretos sobre a jornada de trabalho docente no Estado de SP. Realizamos desse modo, a análise de conteúdo do material dos decretos do Estado, para desvelarmos a essência do conceito de valorização no Estado de SP.

Buscamos colaborar para desmistificação da verdade aparente dos decretos publicados pelo Estado entre 2010 e 2014, para alcançarmos a essência do conceito de valorização docente no contexto sócio histórico do trabalho docente na sociedade contemporânea, colaborando para desmistificar essa realidade e compreendendo-a de maneira crítica.

A partir do fichamento em três categorias dos decretos do governo e a análise realizada posteriormente, respondemos a nossa hipótese de pesquisa: o Estado de SP, a partir do discurso de valorização docente, está estabelecendo e ampliando uma miríade de novas responsabilidades e exigências ao professor.

Portanto, nossa contribuição como pesquisa foi a realização de uma discussão sobre o conceito de valorização docente no neoliberalismo no atual discurso na letra da lei - ainda que uma discussão introdutória, mas que auxiliará no desvelamento do mundo a que estamos inseridos. Como fonte introdutória desse assunto, ensejamos que a partir deste levantamento documental possam surgir outros maiores e mais profundos estudos reveladores sobre o tema que pesquisamos.

Capítulo 1 O discurso da valorização como simulacro para o controle do trabalho na categoria docente.

1.1 A peculiaridade da produção de valor no capitalismo

O gênero humano necessita produzir, continuamente sua própria existência, por meio do trabalho, agindo sobre a natureza, produzindo novas realidades sociais perante os modos de produção da sociedade. O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que os homens, por suas próprias ações, mediam, regulam e controlam o metabolismo com a Natureza (MARX, 1985). Enquanto atividade essencialmente humana, o trabalho consiste num conjunto de ações intencionais planejadas tendo em vista uma finalidade estabelecida *a priori*, e que, o homem se apropria de seu meio natural para satisfação das necessidades biológicas e sociais - os homens realizam o movimento de apropriação, a objetivação produzindo valores de uso (MARX, 1985).

A atividade humana, segundo Leontiev (1978) constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual cada ser humano ou grupos agem não coincide, necessariamente, com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade.

Assim, a interação da espécie humana com a natureza é peculiar, de modo que os elementos da natureza são modificados a partir do trabalho dos homens com objetivo de conseguir, para além dos propósitos de sobrevivência imediata e desenvolvimento das capacidades humanas, o seu próprio desenvolvimento como gênero humano.

Por obra da combinação entre os recursos naturais e o trabalho, os homens criam os meios de produção, que se constituem como objetos do trabalho na criação de produtos para satisfação daquelas necessidades biológicas e sociais. Os meios de produção são os elementos essenciais para desenvolvimento do trabalho. Uma máquina, por exemplo, é um elemento que possibilita ao homem exercer sua ação sobre uma matéria-prima extraída da natureza ou resultante de trabalho pretérito.

É pelo trabalho que se satisfazem as necessidades, criam-se novas necessidades e, ainda, valores, os quais decorrem da utilidade dos produtos, em última instância. Por isso, o trabalho é uma condição de existência do homem, em todas as formas de sociedade civilizada, de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana em sociedade

(MARX, 1985). Tendo em vista essa conceituação, o trabalho produtivo se caracteriza pelo seu resultado, o produto, material que é a síntese das ações humanas sobre os meios de produção, quais sejam, a matéria-prima e os instrumentos e infraestrutura que dá sustentação a todo o processo produtivo.

Na sociedade capitalista, temos uma relação social de produção que se origina na produção de mercadorias e se conclui no seu consumo, sendo considerado trabalhador produtivo aquele cujo trabalho produz objetos a serem consumidos por outros, produzindo-se uma cisão fundamental entre o objetivo da produção – satisfazer uma necessidade – e a motivação da produção, que deixa de coincidir com o objetivo, na medida em que passa a ser venda de força de trabalho (LEONTIEV, 1978).

Se em sua ação os trabalhadores só produzem valores que equivalem ao seu salário, pela venda da força de trabalho, não gerarão valores excedentes. É como se o patrão tivesse comprado a mercadoria força de trabalho sem que houvesse a transformação do dinheiro investido na produção em capital, pois o capital advém do lucro resultante daquela produção de valores excedentes, assim, para o capitalista, trabalho produtivo é o que *produz a riqueza imediata*, pela transformação de produtos em mercadorias e isso significa que só é virtuosa a força de trabalho que produz valor maior que o próprio trabalho (MARX, 1980).

Portanto, ao discutir o conceito de trabalho no capitalismo, dele, só pode ser relacionado aos trabalhadores que pela sua função, cria valores que excedem os custos de sua própria reprodução como classe. Tais valores excedentes tem o nome de *mais-valia*, que nada mais é do que a diferença do valor no seu total produzido pelo trabalhador em seu trabalho à parte desse valor que fica com eles. Logo, o trabalho produtivo é aquele tipo de trabalho que produz mais valor.

Quando falamos sobre o trabalho improdutivo, a relação social desse trabalho se conceitua apenas à produção de valores de uso, sem que estes portem valores de troca (dos quais se esconde o valor, do trabalho social materializado na mercadoria). O trabalho improdutivo se realiza na satisfação das necessidades dos seus compradores; ele não se finaliza em mercadoria vendável. Se caracteriza como um trabalho que tem seu valor social, mas se revela improdutivo quando se está em questão a produção da riqueza imediata, sendo um trabalho que é consumido sem permitir que o comprador recupere o que nele foi despendido, pois ele não tem a propriedade de acrescentar mais-valia (MACHADO, 2010).

Assim, trabalhador improdutivo pode ter o valor de seu trabalho num nível mais alto do que o valor dos serviços do trabalhador produtivo, no caso dos custos de sua formação, na

qualificação que possui. Por se tratar de um trabalho que não permite a renovação do fundo pelo qual é remunerado, pois é trocado por renda e não por capital, o trabalhador acaba consumindo mais do que reproduz, como exemplifica Marx,

[...] um ator, por exemplo, mesmo um palhaço, é um trabalhador produtivo se trabalha a serviço de um capitalista (o empresário), a quem restitui mais trabalho do que dele recebe na forma de salário, enquanto um alfaiate que vai à casa do capitalista e lhe remenda as calças, fornecendo-lhe valor de uso apenas, é um trabalhador improdutivo. O trabalho do primeiro troca-se por capital, o do segundo, por renda. O primeiro trabalho gera mais-valia; no segundo, consome-se renda (...). Um escritor é trabalhador produtivo não por produzir ideias, mas enquanto enriquecer o editor que publica suas obras ou enquanto for o trabalhador assalariado de um capitalista (...). Os cozinheiros e os garçons de um hotel são trabalhadores produtivos, porquanto seu trabalho se converte em capital para o dono do hotel. Essas mesmas pessoas no papel de criados são trabalhadores improdutivos, porquanto, ao invés de fazer capital com seus serviços, neles gastam renda (MARX, 1985, p. 137 -138).

O professor é, nesse caso, um trabalhador improdutivo, quando exerce a sua profissão de educar os indivíduos sem materializar produtos, nas instituições públicas de ensino que atendem a maioria da população em nosso país ou quando oferece sua força de trabalho em aulas particulares. Porém, o professor também pode ser considerado um trabalhador produtivo, em casos específicos, como quando vende a sua força de trabalho em instituições educacionais particulares, pelas quais, ele possa vir a gerar lucros perante uma baixa remuneração, oferecendo a instituição educacional mais-valia a partir da exploração de seu salário (TUMOLO, FONTANA, 2003).

Os conceitos trabalho produtivo e improdutivo decorrem de diferentes tipos de relação que os trabalhadores estabelecem com a produção das relações sociais de produção em que o trabalho deles se realiza. Isso difere dos conceitos de trabalho material, que se refere à natureza dos produtos sob forma de objetos e o trabalho imaterial, cujos produtos são serviços.

Conforme as transformações nos modos de produção, e estabelecimentos de novas relações de produção, se determina conceituações de trabalho alienado. Marx (1985) nos mostra que o trabalho deve ser observado de um modo específico a partir dessas condições existenciais estabelecidas no modo de produção capitalista.

A história dos homens se materializa em diferenciados modos de produção, ou seja, no modo que se realizou e é realizada a produção da vida, sociedade. A partir das diferentes compreensões e gerenciamento do trabalho, é que se tornou possível sabermos o nível do desenvolvimento social do homem: elas assumem configurações distintas em diferentes modos de produção: o escravista, que tinha por base a exploração do trabalho escravo, o feudal,

baseado na relação de trabalho entre servos e os senhores feudais; o que vivenciamos em nossa contemporaneidade, a mais complexa rede de produção, o sistema capitalista, em que a exploração do trabalho humano livre se dá por meio da geração de mais-valia.

É no sistema capitalista que temos o maior nível de desenvolvimento do conceito de valor, ora criado como decorrência da mais-valia porque é exatamente nesse tipo de sistema que o trabalho é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade do trabalho (MARX, 1985). Assim, no capitalismo vemos duas novas características de trabalho, o trabalho livre e o conceito de mais-valia aplicado sobre ele.

Nas sociedades escravista e feudal o trabalho era social, a diferença com o capitalismo é exatamente que a relação de modo de produção, da ação no trabalho era nítida, os produtores tinham consciência do que produzia era apropriado por outro, assim o escravo e o servo tinham consciência da parcela de seu trabalho que se destinava aos donos e senhores feudais.

Assim, apreendemos com a origem do valor do trabalho, que tem início com Adam Smith, que se o tratarmos apenas como mercadoria para o sistema de produção capitalista, não contemplamos os sentidos de essência do trabalho como emancipação e necessidade humana, pois nos pautaríamos apenas na exploração do trabalho, em alienação da própria realidade do homem. É notável essa questão quando observamos o esforço de datar períodos da história do homem, com origens do trabalho na vida humana,

Se interrogarmos o historiador da pré-história, o trabalho, constitutivo da humanidade e, portanto, de seus valores genéricos, começou há 2,5 milhões de anos com a fabricação em série, pelo homo habilis, de um instrumental que transformou para esta nova espécie biológica, a significação e as exigências do que é o viver (SCHWARTZ, 1996, p. 149).

Outros dizem que o trabalho foi inventado no oriente médio entre 9000 a.C e 8000 a.C, pelas primeiras sociedades agrícolas (Revolução neolítica). Observamos que uma série de especialistas como economistas, sociólogos, historiadores reivindicarão a generalização do regime de salários (no século XIX, início do XX) para a construção de um conceito óbvio de trabalho: o tempo dedicado para o trabalho traçaria uma clara linha de demarcação entre o “trabalho” e “não trabalho”, entre a esfera do tempo “público” e a esfera do tempo “privado” (...) e abriria o campo para os modelos de quantificação e de medida do “valor” trabalho (SCHWARTZ, 1996).

Mas o trabalho do homem cria valor, sendo o valor dos produtos ligados ao próprio valor do trabalho humano que se relaciona a ele, a partir da quantidade de tempo do trabalho

imposto. A criação de valor é resultado do emprego de mais trabalho humano que se deve à aplicação da expropriação em duas dimensões: a temporal, pois quanto mais tempo o trabalhador permanece no posto, mais trabalho não pago realizará, e a referente à intensidade: quanto maior o número de atividades de trabalho realizadas simultaneamente, mais intenso o uso de si e, conseqüentemente maior a produção de valores. Ocorre que, na somatória do tempo de trabalho não pago e no número de tarefas de produção realizadas, ocorre um processo de desvalorização de cada hora e cada tarefa, pois a remuneração é uma variável que o capitalista busca fixar ou diminuir neste processo.

A utilidade da mercadoria constitui o seu valor de uso, vinculando-se às propriedades físicas do objeto e seu valor de troca. O valor de uso não é relacionado diretamente ao tempo do trabalho humano pago, empregado na produção. Qualquer que seja a forma da riqueza, ela se constitui em seu conteúdo material, formando a base do valor de troca, pela propriedade da mercadoria.

Enquanto valores de uso, as mercadorias são diversas, mas não podem ser calculadas monetariamente. Enquanto valores de troca são qualitativamente iguais e só quantitativamente, diferentes, de modo que todas são intercambiáveis, pois seus valores são reciprocamente conversíveis entre si. O valor de troca surge, assim, como uma relação quantitativa: é a proporção na qual as mercadorias se trocam: a de maçãs = b de leite. O valor de troca, nesse sentido, é uma determinação que varia no tempo e no espaço, sofrendo alternâncias

Naquelas sociedades, a produção estava voltada apenas para a produção de valores de uso, ou seja, a satisfação das necessidades da comunidade. Na sociedade capitalista o objetivo passa a ser a produção de valores de troca, ou seja, a produção, a reprodução e a valorização do capital (SCHMIDT, 1976, p. 242).

No capitalismo, o trabalho passa a estar relacionado a novos norteamientos sobre o seu valor, baseados em qualificação, em salários mínimos, etc. Assim, precisamos ir além da compreensão do desenvolvimento das forças produtivas e observar de que maneira os homens estão se relacionando com o trabalho no capitalismo, pois, o trabalho não pode ser apenas analisado pelas suas diferentes maneiras de atividade, em seu aspecto técnico, mas também, pelo tempo de relações sociais que produz e reproduz. As relações sociais podem se desenvolver em determinadas condições técnicas e materiais – relações de produção - mas não devem ser confundidas com elas. É preciso, então, demonstrar a historicidade das formas sociais e como o processo de produção técnico e material se dá em um dado nível de desenvolvimento das forças produtivas e da sociedade (RUBIN, 1980).

Somente no capitalismo o trabalhador é livre e pode vender sua força de trabalho, mas isso se dá num contexto de separação do homem dos seus meios necessários de reprodução material, em que no trabalho, o produtor é afastado dos produtos como dos trabalhadores. Assim, o peculiar do sistema de produção capitalista é o fato de que o trabalhador vende a sua força de trabalho como mercadoria (MARX, 1985, p.42). O trabalhador, desse modo, é um produtor do valor de troca, o que implica em negação de sua existência natural, a sociedade é que condiciona a sua própria produção,

[...] na produção capitalista o trabalhador é literalmente desnaturalizado ao se tornar em "empregabilidade puramente subjetiva, privada de objetividade", que vê sua negação em pressupostos materiais, alienado de seu trabalho como valor existente para si mesmo. O trabalhador não é mais para o capital nem sequer condição de produção, mas depositário de trabalho que é apropriado por meio do intercâmbio (SCHMIDT, 1976, p.199)¹

O trabalho, no sistema capitalista, ocorre de modo subordinado, com o propósito de reproduzir e aumentar o domínio material e político da burguesia sobre a classe trabalhadora, no qual uma minoria de detentores dos bens de produção domina uma maioria da população, que se encontra separada dos meios de produção.

Porém, o que torna possível a troca entre diferentes trabalhos é a abstração do trabalho concreto, como o valor que se gasta da força do trabalho. Assim, não importa a qualidade do trabalho e sua utilidade, e sim, o trabalho em abstração. O trabalho é retirado de um caráter específico e é colocado como um trabalho humano geral e abstrato, desse modo, fica sendo compreendido como se o trabalho só se tornasse social na troca ou na forma de produtos.

No mundo do trabalho assalariado capitalista, a relação é mistificada, o assalariado vive num modo de vida alienado. Mas a singularidade e não a generalidade do trabalho, é que constitui o vínculo social. O trabalho que se apresenta no valor de troca é pressuposto como trabalho do indivíduo particularizado e se torna social assumindo a forma do seu oposto direto: a forma da generalidade abstrata (MARX, 1974).

Marx denomina como trabalho concreto aquele que visa produzir valores de uso e

¹ [...] en la producción capitalista el trabajador es literalmente desnaturalizado al transformarse en ‘capacidad laboral puramente subjetiva, privada de objetividad’, la cual ve su negación en los presupuestos materiales, extrañados por ella, del trabajo como valor existente para sí. El trabajador ya no es para el capital ni siquiera condición de la producción sino depositario de trabajo, que es apropiado através del intercambio (SCHMIDT, 1976, p.199).

trabalho abstrato aquele que só é reconhecido como componente do valor de troca. É exatamente a forma abstrata que é assumida pelo sistema capitalista. O trabalho é condição natural da existência humana, pois consiste no metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social. O trabalho abstrato, é uma forma especificamente social do trabalho, no modo de produção capitalista (MARX, 1974).

O trabalho não pode ser considerado apenas uma atividade que promova a transformação da natureza, pois promove a transformação do próprio homem na medida em que esse é o único gênero que antecipa em sua mente as várias ações transformadoras da natureza e calcula as possibilidades de consequências:

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p.138).

Assim, não bastaria ao homem transformar a natureza, mas transformar-se nessa relação, quando aprende coisas novas e as transmite para as gerações futuras, essa é a definição de trabalho como o elemento crucial que condiciona a vida humana. Esse é o valor histórico do trabalho, pois para além da produção de valores de uso e de troca, constitui-se na atividade para a produção e reprodução da sociedade, da civilização humana, da própria história. Contudo, no capitalismo, o processo de valorização do trabalho pressupõe a desvalorização do homem como sujeito histórico, condenando-o à produção de valores de troca incorporados em produtos que só adquirem sentido no âmbito das relações mercantis.

Logo, o trabalho produz mercadoria, a mercadoria produz-se como coisas para a venda e não para o consumo do próprio produtor; nisso há uma separação entre o produto e o produtor, dessa separação, o objetivo da produção (consumo) e sua motivação (necessidade) deixa de coincidir – daí temos o cerne da alienação no capitalismo: na condição de trabalhador assalariado, o qual produz em troca de um salário, o sujeito já é alienado de seu produto antes mesmo de produzi-lo. Sua criação não tem sentido nem objetivo imediato para ele. É possível produzir qualquer coisa em troca do salário. Consequentemente, o que se produz deixa de ser relevante para o trabalhador.

Sabemos que todos os animais podem transformar o seu meio ambiente, e transformam, mas eles não exercem a atividade de autocriação, atividade que possa ser nominada como trabalho humano. O trabalho é a única mercadoria que pode produzir mais-valor, logo, a que

realiza o meio de valorização do capital,

Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (MARX, 1985, p. 101).

Em última análise, no capitalismo, o trabalho aparece só como meio de vida (MARX, 1985), sendo assim, um meio de sobrevivência, para prover os requisitos materiais mínimos em sociedade, ou seja, no capitalismo o trabalho alienado se afasta da essência humana: realizar as potencialidades desenvolvidas pelo gênero humano. No modo de produção capitalista, o trabalho se apresenta hegemonicamente nessa forma alienada, resultando num afastamento entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (HELLER, 1992, p. 38).

O valor do trabalho, nesse contexto, limita-se a prover as necessidades de sobrevivência física do trabalhador e se vincula também a qualificação do trabalhador, sua remuneração, as normas e moralidades acerca de sua profissão ou ofício.

Com as novas regulamentações e exigências sobre o trabalhador, a partir das necessidades do capitalismo, o trabalho ganhou novas regulamentações e proposições, pautadas num novo cenário de exploração no capitalismo no século XXI.

A partir da crise estrutural capitalista de 1970, houve a denominada crise do taylorismo/fordismo e do keynesianismo, que acompanhou o que posteriormente foi denominado de flexibilização e precarização do trabalho (ANTUNES, 1999).

Na década de 1970, houve uma transformação no mundo do trabalho assalariado a partir da crise do sistema capitalista, uma série de reestruturações produtivas que atribuíram aos trabalhadores novas responsabilidades e exigências, como parte de uma estratégia de superação de mais uma das crises do capital.

Assim, surgiu a Nova Organização do Trabalho (NOT), que se iniciou e expandiu nas últimas quatro décadas. A NOT é uma nova forma de governo dos homens, ou seja, baseada nas mesmas relações de poder do capitalismo, decorrentes da luta de classes, mas sob uma nova reconfiguração das ordenações para a classe trabalhadora.

Na atualidade se intensificam as relações de dominação e exploração da classe hegemônica sobre a classe trabalhadora dão-se, cada vez mais, mediadas pela introjeção da

ideologia de que no regime democrático de direitos, todos vivem com liberdade, autonomia, e amplas oportunidades de participação social, portanto, de compartilhamento de responsabilidades entre os capitalistas, o Estado e a classe trabalhadora, superando as organizações do trabalho taylorista e a fordista, mas também incorporando alguns de seus elementos mais importantes à reprodução do capitalismo:

[...] hoje, a nosso ver, está em curso uma nova forma de governo dos homens, nas situações de trabalho, pelo sistema de trabalho integrado ou flexível, que repropõe o ideal político taylorista. Tenta-se novamente (re)qualificar o ser trabalhador, ou seja, produzir um ideal ou um dever ser, porém, em oposição ao anterior. (SCHWARTZ, 1981 e 1997, s/p.)

Isso significa um aprofundamento da relação alienada da classe trabalhadora com o trabalho, na medida em que, cada vez mais, ela tem um sentimento de dever, de modo que o trabalho assalariado ultrapassa o estatuto de central, para a subsistência, tornando-se objeto de suas atenções, investimentos e responsabilidades redobradas, em uma palavra, convertendo-se em atividade central da vida.

Nesta conjuntura, cada trabalhador empregado, com direitos decorrentes desta condição sente-se responsável pela manutenção do emprego e da empresa, abstraindo qualquer determinante macroeconômico, político, histórico ou social que interfira em tal dinâmica. Os trabalhadores fazem um uso de si cada vez mais intensificado, ao empenharem a força física, as habilidades intelectuais e, no limite, o ser moral, pois,

Neste uso é o ser do trabalhador que é convocado (Schwartz, 1992) a todo o momento por estas “exigências” tidas como obrigações, visto ser um dever de cada trabalhador cumpri-las, tanto como regras antecipadoras de seu desempenho quanto de seu comportamento. Regras estas, portanto, organizando um dever ser do homem como trabalhador, cujas representações se constituíam em um ideal de ser que deveria agir (executar), não pensar, simplesmente obedecer (ROSA, 1999, p. 133).

Recondiciona-se o trabalhador, como se o trabalho pudesse lograr êxito na captura da sua subjetividade, por meio do controle total de sua vida, tornando-se multifuncional, de modo a,

Dentro de uma célula poder operar todas as máquinas daquela célula, ser responsável pela qualidade do seu produto, inspecionando o produto e, ao mesmo tempo, já começando a fazer as primeiras atuações em termos de manutenção, pequenas manutenções: troca de óleo, limpeza da máquina, verificar se não tem nenhuma vibração (as máquinas); (ROSA, 1999, p. 127)

A partir do perfil da multifuncionalidade imposto pelo capitalismo, uma miríade de novas responsabilizações e exigências é apresentada ao trabalhador, ao mesmo tempo em que se intensificam as convocações ao trabalhador, os contratos de trabalho vão sendo esvaziados de garantias aos mesmos, sob a mediação do Estado mínimo, que destitui cada vez mais os direitos e garantias aos trabalhadores formais e fomenta o trabalho informal, o empreendedorismo, a terceirização de atividades-meio nas empresas públicas e privadas.

Os trabalhadores, ao se converterem em trabalhadores por conta própria ou perseguirem as capacitações necessárias para se tornarem mais empregáveis, sofrem um processo de assujeitamento, segundo o qual têm a ilusão de serem os sujeitos dos seus itinerários ocupacionais, como se o fracasso ou sucesso no trabalho dependessem de seus esforços e das oportunidades do meio laboral.

A manifestação mais severa dessa ideologia é neoliberal - o trabalho formal está sendo substituído por distintos modos de trabalho informal como, por exemplo, o trabalho em cooperativas, o trabalho voluntariado, o trabalho terceirizado e outras formas, que se caracterizam por se apresentarem para o trabalhador como uma situação nova, em que ele é o empreendedor, dono de seu tempo, mas na verdade, continua dependente do capitalista.

O efeito mediato da alienação no trabalho é a produção histórica de uma sociedade que reproduz a alienação da própria vida, pois,

[...] o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas, ativamente, ele se duplica de modo real, e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado. Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento de sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico [...]. De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica, significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana (MARX,2001, p. 117 - 118).

1.2 A decorrência do controle do trabalho para a especificidade da categoria docente no neoliberalismo.

A categoria docente do serviço público, possui apenas a força de seu trabalho para ser vendida, tendo o processo de trabalho regulado pelas normatizações do Estado.

As transformações no mundo do trabalho nas últimas décadas impactaram também no trabalho docente: a reestruturação produtiva a partir da década de 70, os novos modos de organização do mundo do trabalho a partir da crise do capitalismo nesse período, influenciaram o campo da Educação, de modo que a eficiência, a qualidade, a qualificação, a assiduidade, e outros elementos que compõe o perfil profissional exigido no mundo da produção passasse a ser incorporado para se eleger critérios de valorização do professor.

A partir da década de 1990, ocorreram mudanças na sociedade capitalista, com vistas ao estabelecimento de uma nova fase do capitalismo e que:

No começo dos anos 70, o mundo entrou em uma 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 economia 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. 120).

Esse foi um período de importantes modificações nas políticas educacionais e na organização do trabalho docente (APPLE, 2005; FRIGOTTO, 2006; GENTILLI, 1996). A partir dessas novas medidas houve uma divisão internacional do trabalho, focada na produtividade e na flexibilização do trabalhador.

Para Loureiro (2007), o Banco Mundial (BM) é uma instituição portadora de recursos para investimentos em infraestrutura e políticas sociais, cujas diretrizes estão vinculadas à lógica econômica capitalista neoliberal, o problema é o que e como o BM pretende utilizar os seus recursos. O BM defende que a educação é peça chave para o crescimento e alívio da pobreza nos países em desenvolvimento e, a partir desse discurso, propõe um programa de medidas que visa reformar a educação dos países devedores. De maneira geral, as recomendações são: prioridade para a educação básica²; privatização do ensino secundário e superior e financiamento público ao setor privado; maior eficiência na administração educacional; com a participação da comunidade na administração e custos da escola; a descentralização das instituições escolares; a maior autonomia das instituições educacionais; a análise dos resultados, baseada na produtividade bem como avaliações dos resultados; criação de sistemas de avaliação nacional (LOUREIRO, 2007).

² Não contempla a Educação Infantil - se reduz à educação escolar das crianças a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.

Existe por parte do BM uma intencionalidade na produção, qualificação e capacitação da força de trabalho, atribuindo à educação a função de dotá-la de conhecimentos para adaptação ao mundo do trabalho. Os conceitos de eficácia e produtividade fundamentam as políticas educacionais brasileiras que surgiram com o intuito de responder a demanda de trabalhadores preparados para viver sob esse novo reordenamento do mundo do trabalho.

Para o neoliberalismo, a crise da escola pública é uma crise de improdutividade do trabalho docente, por isso é necessário que o trabalho docente se realize regulado por uma legislação que rompa com sua autonomia e gerencie o seu trabalho, sob uma nova gama de exigências e responsabilidades,

[...] 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).

A educação passou a ser vista como um problema econômico na visão neoliberal, pois é elemento centralizador do novo padrão de desenvolvimento tecnológico-científico,

Nesta sociedade marcada pela revolução tecnológico-científica, curiosamente, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação. Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2003, p. 402).

Dessa forma, o projeto de educação que foi proposto para a América Latina pelo BM na década de 1990, defendeu como meta o rebaixamento dos salários e o aumento no controle do trabalho da categoria docente. As medidas de racionalização dos gastos com a educação, que passa pelo arrocho do salário docente e pelo aviltamento de suas condições de trabalho são parte

do controle que é exercido pelo Estado no neoliberalismo ao trabalho na categoria docente, o que envolve outras dimensões, como a pedagógica.

Os professores são a categoria responsável pela reprodução dos indivíduos que venderão a força de trabalho. Mas, independentemente do fato de não serem trabalhadores produtivos, na condição de servidores públicos, bem como não produzirem bens materiais, sofrem a exploração e a opressão como qualquer outro trabalhador. Assim, o professor é cada vez menos autônomo, com maiores responsabilidades e divisão de sua categoria em subcategorias, no exercício de novas reordenações e exigências para a sua prática.

Uma das propostas feitas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no final da década de 1990 foi a reformulação das políticas de formação da categoria docente, recomendando uma introdução de mecanismos para o controle do trabalho com a redução de custos, desde o momento de sua qualificação. Seja pelo emprego de professores qualificados com baixos salários, seja pela participação daqueles com pouca qualificação cuja mão-de-obra é barata, o que seria compensado por treinamentos em serviços (SHIROMA, 2003).

Esse tipo de normatização tem como objetivo diminuir o controle que os docentes têm sobre suas práticas pedagógicas, tornando-os ainda mais alienados, demonstrando que esses profissionais estão sujeitos à constante ameaça de desqualificação e precarização, pois,

[...] a partir do engendramento e exploração dos trabalhadores no neoliberalismo - quando se submetem a normatizações que ocasionam a erosão da figura jurídica do trabalho contratado e regulamentado - aprofundou-se a extração do sobretrabalho, ampliando as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados no passado (ANTUNES, 2007, p. 20).

No caso da categoria docente do Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação, (SEE/SP), a partir de novas regulamentações, criou um conjunto de subcategorias, tais como: o professor admitido em contrato temporário (ACT).

Com esse tipo de classificação dos postos, os professores passam por uma diversidade de contratos trabalhistas, que diferem os professores um dos outros em cada posto encontrado, em jornadas de trabalho diferentes, no salário e qualificação, nas pontuações em carreira, na instabilidade que surge na profissão,

[...] a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a consequente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial (ANTUNES, 1997, p. 53).

À vista disso, é sobre esse grande contingente de professores precarizados, que se estruturam os pilares do atual projeto educacional da burguesia paulista (LOUREIRO, 2011). O sistema capitalista, nesse sentido, tem a dinâmica de se ampliar sob crises cíclicas e recriação de conflitos entre capital e trabalho, na medida em que todas as soluções para tais crises se fundamentam na intensificação da exploração do trabalho.

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 supostamente depende muito do conhecimento.

Assim como os trabalhadores da indústria têxtil no século XIX e os da indústria automobilística do século XX, os professores são essenciais para o processo de acumulação do século XXI, pois é a partir da exploração de seu trabalho, que se ampara o desenvolvimento que move uma das áreas mais importantes da sociedade: o conhecimento científico (SILVER, 2005).

Pensar o trabalho docente nessa realidade é ir além das discussões pedagógicas, extrapolando o conceito restrito de valorização que se fundamenta no binômio eficiência-culpabilização. Nesse sentido, consideramos que elementos como a remuneração, a qualificação e os direitos são apropriados pelo Estado como estratégias de controle.

A partir da exigência de um determinado perfil do próprio trabalhador, podemos pensar na tese de que existe diferentes conceitos de valorização docente: a concepção calçada no binômio eficiência-culpabilização na verdade é estratégia de controle, travestida da aparência de valorização; isso impacta na identidade docente, que passa a ser conformada desde a formação àquele perfil como referente e não mais a capacidade para contribuir à formação emancipada das crianças, jovens e adultos.

A partir das novas legislações estabelecidas pelas diretrizes dos organismos internacionais o trabalho docente passou, nas últimas décadas, a incluir uma miríade de novas responsabilidades e exigências, como a sua responsabilização pelos resultados dos alunos nas escolas. O trabalho docente, segundo essas novas leis, só é reconhecido na medida em que esses profissionais atendem esse perfil. Assim, o discurso da valorização serve como controle do uso que os trabalhadores fazem de si mesmo (SCHWARTZ, 2000).

Além da subsunção formal – o que está na lei, em seus direitos de trabalhador, é preciso que discutamos a subsunção real – encontrada em sua formação, e em sua própria prática no trabalho. No intuito de praticar a imposição de um perfil de professor, o Estado adota critérios

de valorização que levam em conta alguns aspectos, como: o controle dos jovens nas salas de aula, a formação alienada para o trabalho, avaliada pelo desempenho destes nos testes aplicados pelo Estado, a articulação entre a escola e a comunidade, secundarizando outros, como o ensino. Saliente-se que isto corrói a autonomia do professor para ensinar. Diante de tal constatação, que foi objeto de estudos, tais como de TIOZZO (2005), PREZOTTO (2003), CARVALHO (2012) e LANCILOTTI (2008), podemos propor a hipótese de que, quanto mais o professor assimila o controle externo ao seu trabalho, mais valorizado é pelo Estado, no âmbito da aparência.

1.3 Fundamentos do perfil pedagógico imposto ao professor como requisito para a sua valorização.

Os professores exercem a sua atividade prática de educar, formando outros seres humanos, num processo social e histórico de produção e reprodução do gênero humano, contribuindo para sua humanização, uma vez que trabalha no campo da reprodução cultural. Porém, na atualidade, essa tarefa histórica no modo de produção capitalista é mediada não só pela relação direta com o Estado, como também por teorias pedagógicas liberais – cujos pilares são a naturalização das desigualdades sociais, a ênfase no desenvolvimento individual, a competição, a meritocracia, como bens que agregam valor à mercadoria trabalho e, numa perspectiva mais ampla, para o desenvolvimento das nações.

As mais importantes tendências pedagógicas da contemporaneidade são: a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências, a Pedagogia dos Projetos, a Pedagogia Multiculturalista e a Pedagogia do Professor Reflexivo, cujo ponto comum é o fato de serem “*pedagogias do aprender a aprender*”³. Todas essas pedagogias são inspiradas em trabalhos sobre o desenvolvimento humano individual na relação com o ambiente e no saber experiencial.

As ideias da Escola Nova surgiram baseadas na superação da escola tradicional, numa conjuntura de valorização da peculiaridade da infância e de superação da ideia de que a criança seria uma miniatura do adulto, uma tábula rasa. Assim, inspirou pedagogias cujo processo de ensino e aprendizagem era centrado na criança, cujo desenvolvimento se daria pelo estímulo à espontaneidade, tomando como ponto de partida o meio natural e social onde decorre a vida da

³ Conceito criado por Newton Duarte.

criança, partindo-se da realidade próxima para chegar ao que está distanciado no tempo.

Os escolanovistas contrapõem o preceito *baconiano*: não se domina a natureza senão obedecendo a ela (BLOCH, 1951). Segundo os precursores do movimento escolanovista, como Kerschensteiner e Dewey, a educação não é um processo de introdução de valores, hábitos, conteúdos nas crianças, a cultura exterior, mas no desenvolvimento de dons que todo ser humano traz ao nascer. Trata-se de uma ruptura com a escola tradicional, segundo os escolanovistas, que age na aprendizagem “de fora para dentro” para uma escola nova que desabrocha “de dentro para fora” o conhecimento nos alunos.

A educação escolar, para a Escola Nova, deve ser originada nessa ótica, tendo como valores objetivos, o desenvolvimento da subjetividade, bem como a socialização, na dimensão das relações intersubjetivas a partir da condição infantil que, por sua vez, é assimilada como edílica, completa e virtuosa. Os escolanovistas defendem que o conhecimento se concretiza a partir da reflexão sobre o cotidiano dos alunos – daí o seu protagonismo no processo pedagógico; o seu desenvolvimento se dá como um processo particular acompanhado pelo educador. A escola é a responsável pela transmissão da cultura às novas gerações, mas deve negociar os sentidos do conhecimento, se considerar os interesses dos alunos, bem como a realidade deles.

Deve, o professor, dessa maneira, acompanhar o aluno em sua jornada rumo ao conhecimento, tomando como ponto de partida o meio natural e social da criança. A escola nova propõe práticas pedagógicas que materializam a educação, caracterizando-se como uma “escola ativa”, orientados pelo lema do “*learning by doing*”: trabalhos dos alunos realizados sob a forma de projetos que problematizam a realidade imediata e contemplam os interesses deles.

Mas, como realizar uma educação que prioriza os valores universais humanos, e desenvolver novos conhecimentos se os conteúdos clássicos, o rigor e a relação de transmissão de conhecimento pelo professor são relativizados como princípios educacionais?

[...] a Educação Nova, centraliza os conteúdos no subjetivismo das crianças, ensejando fazer da educação escolar um trampolim de práticas e vivências que nada tem de foco na ação educativa e conteúdos formados na materialidade histórica e dialética humana não superam deformidades que possam existir na educação tradicional e sim, compõe um retrocesso à educação escolar, pois, a escola nova não fará “nenhuma sociedade de renovação social: certo jeitinho basta a tornar qualquer habitação tão agradável como a dos bons burgueses (SNYDERS, 1974. P. 81)

Dentre as tendências pedagógicas que seguiram a tradição escolanovista de centralidade na criança, o Construtivismo é a de maior preponderância nos documentos internacionais que orientam o trabalho do professor, sendo hegemônica nos Estados e nas redes municipais.

Essa pedagogia, baseada na teoria do conhecimento denominada epistemologia genética, defende que a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994). Desse modo, existiria uma “relação dialética” entre o aprendizado e a autonomia fazendo com que o aluno consiga desenvolver-se de uma maneira superior, em relação aos processos de aprendizagem por conhecimentos do professor para os alunos.

Segundo Duarte (1993), esse tipo de pensamento faz parte de uma hierarquização de princípios valorativos, tais como: o que o sujeito aprende sozinho é mais produtivo para o processo do que aquilo que se aprende por transmissão - do que se alguém o estivesse ensinando; a forma é mais importante que o conhecimento já construído; a educação escolar deve ter por objeto desenvolver a alta capacidade de adaptação, “*status quo/vida cotidiana*”.

Porém, a autonomia não pode se formar sozinha, ela decorre do desenvolvimento humano mediado por relações entre homens de diferentes gerações, bem como pela intervenção e transmissões culturais e sociais nas escolas e na vida.

Logo, aquilo que se aprende sob a mediação de outro humano é tão importante quanto o que se aprende sozinho. Assim, a educação escolar deve ter por objetivo oferecer os conhecimentos clássicos historicamente acumulados para a emancipação e “adaptação” dos sujeitos, simultaneamente, cuja tarefa o professor compartilha o protagonismo com os alunos. Tendo isso em vista, o valor social do professor tem se tornado cada vez mais primordial, o que tem incitado o Estado a desenvolver mecanismos eficientes de controle dessa categoria, especialmente nas escolas públicas estatais.

Nos ideais de assimilação e acomodação, que baseiam a epistemologia genética e psicológica de Jean Piaget – que fundamentam a teoria construtivista - o sujeito homem, segundo essa precípua, é um projeto a ser construído, no qual o objeto também é um projeto a ser construído. Logo, a centralidade, assim como na Escola Nova, continua no aluno, o que contribui no todo social para o que já foi defendido por Dewey, o “*welfare state*” – harmonizar capitalismo e democracia.

O lema do “aprender a aprender”, é uma ideologia que tem prestado um importante serviço ao capital, pois, ao propor que é necessário aprender a se adaptar a atual realidade, fomenta a manutenção do *status quo* capitalista.

No âmbito da formação de professores, na perspectiva das pedagogias adaptativas, destacamos a proposta fundamentada na teoria do professor reflexivo, cujo principal autor é Donald Schon, que compreende o conhecimento como produto, fragmentado em nossa realidade, de modo que a tarefa do professor em sua prática é transmitir pedaço por pedaço os conteúdos. A teoria do professor reflexivo questiona a educação escolar, os conhecimentos aprendidos na escola. Portanto, se posiciona negativamente em relação ao saber sistematizado, à transmissão do conhecimento dos conteúdos clássicos.

Tardiff (2003), outro precursor desta teoria, explicita que o conhecimento não é racional é intuitivo, mas advém da prática, sob a forma de conhecimento tácito. Por isso a troca de experiências entre os professores é mais importante que a apreensão das teorias, pois, o conhecimento científico é limitado para instrumentalizar o professor para lidar com tantas situações imponderáveis. Eles defendem que há uma certa fetichização do conhecimento teórico como elemento precípuo para formação do professor, quando, na verdade seria a prática cotidiana, a matéria prima para o desenvolvimento dos conhecimentos históricos acumulados.

Há uma visão subjetivista do conhecimento, como se o processo de ensino-aprendizagem se limitasse ao acúmulo de experiências do cotidiano, a ser problematizadas, refletidas gerando novos elementos para enriquecer as práticas educativas, constituindo-se numa epistemologia da prática, como incorporação da epistemologia genética, cuja hipótese demandariam um estudo próprio, que foge aos limites desse trabalho.

As novas propostas de formação de professores trazem também a colaboração da Pedagogia das Competências. Essa teoria defende a passagem da escola, baseada na transmissão de conhecimentos, para uma escolha baseada na transmissão de competências.

Segundo Perrenoud (2008), na educação tradicional, os educandos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele. Assim, mais urgente que prover o conhecimento dos conteúdos que seriam rapidamente superados nesta conjuntura de avanços tecnológicos, da sociedade da informação, é prover os conhecimentos de habilidades e competência para aprender coisas novas rapidamente, desenvolvendo a capacidade de adaptação à sociedade cambiante. Para isso é preciso aprender a ser, a fazer a viver juntos e a aprender cada nova situação que se apresenta, pois, o conhecimento seria situacional. A pedagogia das competências surge com um caráter

adaptativo, pelo qual, é necessário preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de empregado temporário (PERRENOUD, 2008, p. 14).

Nessa nova pedagogia do aprender a aprender, luta-se abertamente contra a “tentação” da escola, que segundo os defensores dessa corrente, ensina só a normal culta e marginaliza as referências às situações de vida, secundarizando o treinamento para a mobilização dos saberes para situações complexas, numa conjuntura que exigiria que a escola se volte para

[...] trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural (PERRENOUD, 2008, p.15).

Na obra “As 10 novas competências para ensinar”, Perrenoud aborda dez categorias gerais para a formação docente (Perrenoud, 2008): organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Desse modo, por acreditarem que a educação que transmite conhecimentos não corrobora para uma real educação, no sentido de adaptar o indivíduo à sociedade capitalista contemporânea, entendem que se enfocando nas competências, trarão aos indivíduos maior adaptabilidade e, conseqüentemente, condições para progredir, viver com dignidade e continuar a aprender ao longo da vida.

A ideia de se trabalhar por meio de projetos na escola surge no movimento da Escola Nova, de John Dewey e outros educadores que desenvolveram os estudos a partir dessa nova compreensão de centralidade do aluno na educação escolar. Um desses estudiosos, discípulo de Dewey, William Kilpatrick, foi responsável pela criação do método de projetos, baseado na filosofia educacional dos escolanovistas. A relação, portanto, é intrínseca e semelhante,

[...] o principal ponto de partida do método de projetos deriva da seguinte filosofia: porque não fazer dentro da sala de aula o que se faz continuamente na rua, no ambiente virtual verdadeiro? O método de projetos desenvolve-se com a finalidade de resolver os problemas de meninos e meninas em suas vidas cotidianas, como construir uma cabana, preparar uma festa local, construir uma pequena horta, proteger e ajudar um animal ferido, etc (SANTOMÉ, 1998, p. 204).

Na Pedagogia dos Projetos, também observamos a tendência de valorizar o cotidiano do aluno, desprendendo o professor dos saberes sistematizados historicamente, para propor aos alunos projetos, que problematizam a realidade em volta de um ou mais temas geradores que importa à comunidade escolar e seu entorno, como mediador.

Nesse sentido, é uma pedagogia do aprender a aprender, para que o indivíduo se desenvolva e se adapte à realidade capitalista, assim como a Escola Nova. Kilpatrick (1957) destaca três questões indispensáveis para o planejamento dos projetos: como se realiza a aprendizagem; como a aprendizagem intervém na vida para melhorá-la e que tipo de vida é melhor.

Assim, todas as atividades escolares realizam-se por meio de projetos, sem necessidade de uma organização especial, de disciplinas escolares. Originalmente ele chamou de projeto à "*home project*" de caráter manual que a criança executava fora da escola. Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção, no qual se produzia algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema; d) para aperfeiçoar uma técnica.

O método de projetos defende que mais importante do que o próprio conteúdo é o ato de pesquisa que revelaria aos indivíduos a sua autonomia e conhecimento sobre a realidade.

Há, ainda, a Pedagogia Multiculturalista, em que os campos da educação e da cultura estão cada vez mais articulados, compreendendo-se a educação como prática social de formação cultural, política e identitária, e a cultura como complexo simbólico que nomeia, julga, orienta e educa os sujeitos face ao mundo em que vivem. Nesse sentido, há uma compreensão de que o saber não habita um único espaço (a escola) e não é privilégio dos mais competentes (intelectuais, professores, cientistas). Ele está diluído, espalhado no "tecido" da vida social. Assim, os multiculturalistas compreendem que tudo que foi construído historicamente e acumulado até aqui pelos homens tem o mesmo valor, independente dos graus de evolução e complexidade.

Tudo se passa como se buscasse uma teoria democratizante da cultura em que se pudesse produzir equivalências entre a chamada cultura popular e a cultura erudita. Ocorre que cada cultura, independente dos saberes que concentra, é expressão de um momento do desenvolvimento da civilização humana mais ou menos completo. Há uma visão de equivalência multidimensional entre os saberes e culturas, a partir da cultura como forma própria de um novo compreender o mundo; os sujeitos escolhem os seus critérios de verdade, justiça e beleza, a partir das vivências da comunidade.

Mas, para Candau (2011, p. 243), as culturas em suas diferenças devem ser fatores primordiais nas ações pedagógicas, pois, é preciso reconhecer as diferenças e inseri-las nos currículos e práticas escolares numa perspectiva intercultural, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e tolerante. Segundo essa visão, é necessária a desconstrução de visões “estereotipadas”, articulando questões relativas às diferenças culturais, respeitando o relativismo cultural, colaborando para que as práticas escolares e os currículos sejam fundamentados na diversidade cultural e não hierarquizando os conteúdos vistos científicos, e por isso, superiores. Enfim, os professores são formados no âmbito deste lema para, depois, formar os trabalhadores para se submeterem à intensificação da exploração do trabalho, à opressão social e à dominação política da classe hegemônica.

Embora isso não pudesse ser diferente na sociedade capitalista, não ocorre sem contradições, visto que a classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos problematizam e denunciam os limites da teoria do conhecimento da epistemologia genética, do lema do aprender a aprender e das pedagogias adaptativas decorrentes para o processo de humanização e emancipação humana. A partir do final do século XX, houve uma nova tendência: a Pedagogia Histórico-crítica, proposta pedagógica do pesquisador brasileiro Dermeval Saviani⁴.

A pedagogia Histórico-crítica constitui-se de uma tendência com a finalidade de pensar a educação à luz da práxis revolucionária, sob a forma de pedagogia crítica que repropõe as relações entre o homem e sociedade, como parte de uma totalidade complexa.

Defende a importância da transmissão dos conteúdos historicamente acumulados sob a mediação da educação escolar, pois essa é a função precípua desta instituição (COSTA, 2013). Na tríade entre alunos, o conhecimento e o professor, o último é considerado como o detentor dos saberes científicos e responsável por formar as crianças e os jovens para compreensão da História humana, de modo que a educação escolar tem estatuto de “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2007).

O professor e o aluno são situados no âmbito das práticas sociais, como sujeitos produtores e produtos dessa realidade, num determinado tempo e espaço. A definição dessa corrente pedagógica como histórico-crítica, é porque reconstrói permanentemente a relação didática entre o conteúdo e forma, propondo ações didáticas, que rompam com o cotidiano, ao

⁴SAVIANI, DI; DUARTE, N (Org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escola. Campinas: Autores Associados, 2012.

problematizar o conhecimento nas dimensões histórica, social e cultural (AZAMBUJA, 2012).

O conteúdo escolar nessa pedagogia assume um significado coerente ao próprio trabalho do professor em sua essência, pois a finalidade não está em repassar ao aluno um conteúdo pronto ou esvaziado como nas outras tendências pedagógicas, mas sim, na apropriação do saber universal que deve acontecer nas condições e no contraponto com a realidade social-histórica dos sujeitos participantes.

Nesse âmbito, entendemos que o desenvolvimento humano é um processo de superação da consciência cindida, decorrente do fato de que o gênero humano, a partir do momento em que passou a viver relações sociais de natureza classista, separou a finalidade e a motivação para a produção (LEONTIEV, 1978). Assim, tal educação só se realizará plenamente após a superação deste modelo societário, num contexto em que não haverá mais a forma trabalho que vise somente a exploração da mais-valia para a classe proprietária e a obtenção do salário independente do produto para a classe produtora.

Mas enquanto esse processo revolucionário não se conclui, sempre haverá na escola capitalista pública estatal, o embate destes projetos educacionais para os trabalhadores, requerendo do professor ora tarefas de reprodução do *status quo*, ora de preparo das futuras gerações para o rompimento com aquele.

Portanto, observamos que as tendências pedagógicas entre o século XX e o início do século XXI no Brasil, refletiram no trabalho docente, os ideários do sistema capitalista aos trabalhadores em geral: saberes e formações aligeiradas para o professor, para maior rapidez nas formações e aglomerados de trabalhadores; o professor reconhecido como facilitador, tutor. Mas, vimos que, ao mesmo tempo, há uma pedagogia diferenciada, que valoriza o trabalho docente em sua subsunção real de formação e prática.

1.4 Considerações sobre o trabalho docente e os desdobramentos de sua função no neoliberalismo

O trabalho do professor se encontra em duas manifestações da alienação: a primeira forma consiste no esvaziamento de conteúdo do seu trabalho, transformando-o em mero técnico, o que concorre para a destituição de sua autonomia na escolha e seleção de conteúdo, e a segunda, o rebaixamento do salário e condições laborais, ao oferecer salas superlotadas tornando a escola mais produtiva do ponto de vista de fluxo.

Mas o papel histórico do professor é o de ser o mediador de novas visões no processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, ele é o mediador do conhecimento, defendendo os conteúdos históricos acumulados na forma das sociedades já existentes, sendo preciso compreender o seu papel de valor e importância para superação do atual sistema que não pode, por sua essência de exploração, o valorizar, somente por obter melhorias de condições de trabalho, num Estado que oferta condições de estruturas precarizadas, subsistindo numa realidade que tem como condição essencial da existência e da supremacia da classe burguesa a acumulação da riqueza em mão dos particulares, a formação e o crescimento do capital, sendo a condição de existência do capital o trabalho assalariado (MARX; ENGELS; 2005).

O professor é, primordialmente, um trabalhador de uma categoria diferenciada, que no neoliberalismo vem sofrendo várias ofensivas de precarização no trabalho. Assim como todos os trabalhadores, é uma contradição, pois, apesar de todas as normatizações e dificuldades, o professor é o sujeito de uma das atividades humanas mais importantes: a educação formal. O que o difere de outros sujeitos educadores é o fato de ser um profissional que na escola socializa os saberes sistematizados.

A sua função é a de formar hábitos, valores, proporcionar contato com objetos do saber, informações e conteúdos, a partir dos conhecimentos que foram adquiridos e que passaram a constituir a nossa cultura e formação em sociedade, sendo, o professor aquele que trabalha com o processo de objetivação e apropriação, do ato de conhecer e transformar a realidade:

O nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos (SAVIANI, 1984, p. 131).

O trabalho do professor, enquanto realizador de trabalho imaterial, produz sujeitos como força de trabalho qualificada, que produzirá os bens materiais. Assim, sua função é específica: contribuir para que o conhecimento adquirido pelo homem, seja preservado e retransmitido, de modo que

[...] sabemos que o ato de educar é uma atividade humana emancipadora, no qual o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2002, p. 6).

Os indivíduos sem uma formação específica e conhecimentos estruturais dos saberes sistematizados não são capazes de realizar, o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, assim como máquinas e indivíduos sem formação não conseguem substituir médicos, uma categoria socialmente valorizada (SAVIANI, 2002).

Pela mediação do professor na escola, dá-se a superação do conhecimento espontâneo ao sistematizado, bem como o contato com da cultura popular e a cultura erudita. O trabalho docente consiste em produzir uma segunda natureza nos alunos,

[...] a compreensão da natureza da Educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da Educação como referida aos conhecimentos, ideais, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2002, p. 6).

O professor é o mediador, por excelência, entre os homens e a cultura. Podemos admitir outros mediadores igualmente importantes, como a mídia, mas o professor é a única categoria que recebe uma formação científico-cultural e uma pedagógica, possuindo as melhores ferramentas para reelaborar os conhecimentos científico-culturais numa linguagem adequada ao nível psicológico, físico, emocional e intelectual dos alunos, relacionando o ensinar e o aprender em sua própria essência (SAVIANI, 2002). Então, se do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior (VYGOTSKY, 2003).

Dessa forma, os objetivos da educação escolar, sob a mediação do professor, são a identificação de elementos culturais que precisam ser assimilados e, também, a descoberta de formas adequadas para atingir esse objetivo. Desse modo, falar do trabalho docente é compreender o quanto é imprescindível a sua prática pedagógica para a socialização do saber sistematizado produzido historicamente, através de seu trabalho nas instituições escolares,

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo (...). Existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2002, pp. 3-4).

Trata-se, então, de analisarmos os processos históricos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa (DUARTE, 2009).

Se a educação emancipa e desenvolve os homens, é por meio de sua atividade vital, o trabalho, como fonte de ação entre o material e imaterial da vida humana, que foi construída socialmente a definição sobre o trabalho específico do professor.

O professor é a categoria em seu processo de trabalho, que na contemporaneidade, vem sendo substituída novas responsabilidades e exigências que por vezes, o afastam da sua ação em sua função específica de educador, pelas normatizações que precarizam o seu trabalho e, conseqüentemente, corroboram para um processo de esvaziamento de seu próprio entendimento sobre a sua função precípua de educar para emancipação humana.

Assim, a figura do professor na sociedade tem sido questionada pela mesma contradição do papel que representa, entre a própria beleza do ato de se educar e o de se fazer desse trabalho uma profissão. Quando nos lembramos da acusação de Sócrates, por ter corrompido a juventude, compreendemos um pouco mais 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).

Para compreendermos o trabalho docente exige-se aprendê-lo como a síntese de múltiplas determinações. Nossa contribuição à tal entendimento se deu ao analisarmos as normatizações que regulam seu trabalho e refletem em suas práticas pedagógicas, como um aspecto que é reflexo das mudanças políticas, econômicas e sociais que vem se desencadeando nas últimas décadas e implicam na deterioração de sua prática, com a precarização de seu trabalho.

Para Antunes (1997), o professor se enquadra na similitude dos processos com outras categorias, todas, num processo preocupante de esvaziamento e precariedade em nossa atualidade,

[...] 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. 41).

Logo, o professor, anteriormente visto como um instrumento principal no processo da educação escolar, no ensino e aprendizagem, na atualidade tem o seu papel social ampliado, num cenário de precariedade que é imposta à sua função no neoliberalismo. O objetivo contínuo

de maior rapidez e produtividade pela formação da força de trabalho, faz com que o professor passe por um processo de maior alienação.

O governo, com as medidas baseadas na adequação do Estado às novas necessidades do capitalismo no século XXI, avalia de forma externa a educação escolar (como nas provas como SARESP), pela busca de uma qualidade de ensino, convocando o professor a atuar nessa formação e o valorizando na medida em que ele se insere nesse projeto de formação de trabalhadores, como nos bônus pagos à escola e ao próprio bônus mérito que o professor particularmente recebe. Logo, o seu trabalho sofre uma intervenção brusca, no qual, ele se vê sem poder ao menos de elaborar de forma autônoma o conteúdo de suas aulas, adotando conteúdos de apostilas, cada vez sofrendo mais normatizações que visam destituir a sua especificidade.

Assim, trabalhador docente gerenciado pelo Estado, reproduz essas normatizações ao se tornar um gerenciador das atividades de sala de aula, um cumpridor das tarefas e normas estabelecidas, como nos tempos que Chaplin, ao interpretar um operário no filme “Tempos Modernos” andava “parafusando o ar”, no intervalo do trabalho, ao mesmo ritmo de que os apertava anteriormente.

É a partir da compreensão sobre a importância do trabalho docente para emancipação humana, que discutimos a especificidade no trabalho docente. Relacionamos dessa maneira os aspectos estruturais da categoria docente. Realizando essa análise, compreendemos que a economia política oculta a alienação na característica do trabalho enquanto não analisa a imediata relação entre o trabalhador (trabalho) e a produção,

[...] evidente que, o trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz a escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupana para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas encaminha uma parte dos trabalhadores para um trabalho cruel e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e a cretinice para os trabalhadores (MARX, 2001, p. 74).

Portanto, vimos até aqui que os processos que moveram o modo de produção capitalista no Brasil foram os responsáveis por um processo de precarização do trabalho do professor como profissional. O valor do professor foi organizado sempre conforme os interesses da sociedade e das necessidades mercadológicas, pelo qual o professor teve direitos mínimos, como o é dado ao próprio nome do Estado de medidas sancionadas desde 1970; tendo como contexto de trabalho, na sociedade capitalista, uma escola interessada: aos fins de exploração da mão-de-obra da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

2.1 O conceito de valorização docente nas constituições federais e reformas educacionais no neoliberalismo

O homem constitui-se como produtor e produto da história muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico. A consciência temporal não nos diz por si mesma a verdade sobre o que é a história (KOSIC, 1989). Para compreendermos a história do homem e das coisas, há necessidade de analisarmos a partir da relação teoria e prática - que nasce como resposta ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?

Para Chauí (1989, p. 20) a prática de declarar direitos significa que todos os homens são portadores de direitos e, automaticamente, é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no contexto social e político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político, cuja criação, aplicação e cumprimento são sempre submetidos à luta de classes no capitalismo.

A CF é a lei máxima de um país. Nela consta o que a nação, representada em seu parlamento, decide o que é o mais importante para os indivíduos em sociedade. Para Hesse (2003), a Constituição Federal – no Estado de Direito capitalista - deve ser entendida como:

A ordem jurídica fundamental de uma comunidade ou o plano estrutural para a conformação jurídica de uma comunidade, segundo certos princípios fundamentais, uma tarefa cuja realização só se torna possível porque a Lei Fundamental fixa os princípios diretores segundo os quais deve se formar a unidade política e desenvolver as tarefas estatais; define os procedimentos para a solução dos conflitos no interior da comunidade; disciplina a organização e o processo de formação da unidade política e da atuação estatal e cria bases e determina os princípios da ordem jurídica global (MENDES; COELHO e BRANCO, 2007, p. 11).

No âmbito dos direitos sociais, a educação se situa como um direito estabelecido nas diversas Constituições Federais brasileiras. Como veremos posteriormente, foi a partir da Emenda Constitucional de 1969, que a educação recebeu a formulação: *direito de todos e dever do Estado*.

Especificamente na área da educação escolar, os dispositivos constitucionais são os que asseguram a ação dos governos estaduais e locais na esfera do ensino primário. Este tipo de garantia é o que Fávero (1996) menciona como *federalismo educacional*. Em nosso trabalho, temos o federalismo como a premissa que explica hoje o estado de SP regular o trabalho docente por meio de decretos estaduais.

Antes da proclamação da Independência do Brasil, as orientações para a educação eram originárias de Portugal. A partir de 1822, o tema da educação passou a ser contemplado nas legislações imperiais e das províncias. E foi somente a partir da república que as principais legislações referentes ao trabalho docente foram propostas e sancionadas (FÁVERO, 1996).

No total, desde a proclamação da república até a redemocratização de 1988, no Brasil houve seis constituições: 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. Quatro delas foram promulgadas por assembleias constituintes, uma foi outorgada por Getúlio Vargas e a outra aprovada pelo Congresso, por exigência do regime militar. Na história dessas Constituições, há uma alternância, entre regimes autoritários, centralizadores e democráticos.

Na CF de 1891, estabeleceu-se o “desenvolvimento das letras, artes e ciências”, como também, a criação de estabelecimentos de ensino superior e secundário nos estados e o provimento à instrução secundária no Distrito Federal (DF). Também, a separação entre o Estado e Igreja, tornando a educação laica no país (VENÂNCIO FILHO, 2001).

A primeira Constituição Republicana (1891), ao criar o presidencialismo no Brasil e ao estabelecer o sistema federativo, fez pouco em matéria de educação, não incorporando ideias e princípios que a doutrina política e educacional já discutia então no período (VENÂNCIO FILHO, 2001). O direito à educação foi inserido, nos artigos 35 e 72. O tratamento dado ao tema foi alterado, especificamente ao que se refere à descentralização e a concentração das atividades educacionais da União e dos estados.

Ao findar da década de 1920 e início da década de 30, o “coronel”, autoridade local, protegia e explorava a população de sua região: a esta relação deu-se o nome de coronelismo. Como o voto não era secreto, cada coronel sabia se seus eleitores fora ou não fieis ao seu candidato, quando do pleito. Era o chamado “voto de cabresto”, dando origem ao fenômeno denominado de “política dos governadores” que dominou o Brasil no período da Primeira República, compreendido entre os anos de 1891 e 1930 (VAINER, 2010).

Nos anos seguintes, entre 1925 e 1926, foi proposta uma revisão constitucional, finalizada no dia 7 de setembro de 1926. Nela foi discutido o dever do estado de oferecer ensino a toda população, especialmente a instrução primária. De acordo com Cury (2001, p. 97), ficou

estabelecido que à União caberia centralizar a instrução pública mediante a “escola única”. E esta política deveria consolidar a coesão social, avança na contribuição do caráter nacional. Assim, a unidade nacional era resultante de uma unidade pedagógica coordenada pela União. A revisão constitucional de 1926 antecipou em oito anos a concepção da educação como direito social pelo qual o Estado deu uma resposta que não é a da “outorga”, às pressões de vários movimentos civis, entre os quais as pressões do operariado (CURY, 2001).

No cenário do coronelismo, houve crescente insatisfação popular, que desejava maior participação política. Os desejos eram pelo voto secreto, que, além de direto, abrangeria também as mulheres. No cenário internacional, a crise econômica abateu o mundo em 1929, demonstrando a necessidade de melhores condições de vida para a classe trabalhadora, que até aquele momento não possuía direitos no país (VIEIRA, 2007).

A partir desse contexto, estava criado o momento oportuno para a revolução de 1937, com o aparecimento de um líder populista, que, prometendo inclusões sociais, tomou o poder. Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil, promoveu o desarmamento dos coronéis e alargou as competências da União. Apelidado como “pai dos pobres”, foi imprescindível que seu governo se dedicasse à elaboração de políticas sociais, pois recebia pressões externas e internas pela urbanização e desenvolvimento do mundo capital no país (VAINER, 2010).

A partir destas transformações, foi instituída a segunda Constituição Brasileira, no ano de 1934. O momento era propício para o desenvolvimento da educação, devido as reivindicações sociais e a necessidade de qualificação da mão-de-obra no Brasil. Vários estados realizaram reformas (Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Criou-se, neste momento, o Ministério de Educação e Saúde (1930), tendo como o seu primeiro dirigente Francisco Campos, jurista e político mineiro. Sua ação orientou para a reforma do ensino superior e secundário.

No campo do ideário pedagógico, foi forte a influência do movimento da Escola Nova, expresso no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), sendo considerado um verdadeiro marco referencial do pensamento liberal na educação brasileira, com repercussões sobre ideias e reformas propostas em momentos subsequentes (VIEIRA, 2010). Os reformadores do movimento de 1932, já compreendiam a educação como um fator de desenvolvimento do país, devendo se converter em prioridade nacional,

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e

à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Manifesto..., 1932, p. 33).

Perante o avanço do capitalismo no país, bem como o desenvolvimento da indústria nacional, a educação então deveria assumir novas "feições", não podendo

[...] permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos (Manifesto..., 1932, p. 25).

Assim, baseado em ponto de vista que compreendia a educação como função socializadora e adaptativa, a escola passou a ser tida como "uma adaptação ao meio social, um processo pelo qual o indivíduo penetra na civilização ambiente" (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Desse modo, para os escolanovistas, a educação e a vida não poderiam ser tratadas como polos opostos, de modo que, para formação dos futuros trabalhadores, o Estado deveria proporcionar

[...] à criança um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 54).

A ideia de continuidade entre educação e vida ou educação escolar e comunidade, essencial aos escolanovistas, inspirava-se no pensando de John Dewey, que via a educação como não restrita ao espaço escolar, mas incluída em todas as instituições de adultos que têm por função prolongá-la e continuá-la (PITOMBO, 1974).

Logo, o papel do professor com o Movimento da Escola Nova era o de um gerenciador das atividades escolares, um tipo de facilitador que auxiliasse os alunos em seu processo de desenvolvimento, para, então, formarem nas escolas os alunos adaptados ao modo de produção existente na sociedade. O professor, nesse contexto, não era um profissional valorizado, porque era visto como uma peça secundária, uma presença que cuidaria e auxiliaria os alunos, mas não visto como o principal meio dos alunos obterem conhecimento.

Para os escolanovistas, havia o interesse em reformar a escola para a criança estar no centro de todas as atividades, no qual a escola deveria ser reordenada como "comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas" (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

A Constituição de 1934 é a primeira que dedicou espaço significativo à educação escolar, tendo 17 artigos, dos quais, 11 compunham o capítulo sobre o tema. No geral, a estrutura da CF anterior é mantida, cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIX). Outras ações foram: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter”, os “sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal” (art. 150), e também “ação supletiva na obra educativa em todo o País” (art. 150, “d” e “e”). A organização e manutenção de sistemas educativos permaneceram com os Estados e o Distrito Federal (art. 151).

A CF de 1934 também aproveitou quase todas as propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, apenas a laicidade não foi contemplada. Pela primeira vez, uma Carta Magna estabeleceu que a União traçaria as diretrizes da educação nacional (Artigo 29 5º, inciso XIV) fixaria um Plano Nacional de Educação, coordenaria e fiscalizaria a sua execução em todo o território nacional (Artigo 150, alínea a) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009; ROMANELLI, 2006).

Ao mesmo tempo, pela primeira vez são definidas legislações sobre financiamento da educação no país. Houve inclusões de receitas para a educação, para a União aplicar “nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo” (art. 156). É no mesmo período que foi estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, Estados e Distrito Federal para a formação de fundos de educação (art. 157), assim como prevê atribuição de responsabilidades relativas às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito (art. 139).

No início dos anos quarenta, o país passou por outras reformas educacionais, desencadeadas pelo poder central, estabelecidas durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação. Tal reforma se deu por meio de seis decretos-leis, promulgados de 1942 a 1946. Destacamos a do ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530/46), que regulava a finalidades do ensino, os ciclos, os tipos de estabelecimentos para

o curso de formação dos professores primários, além das matrículas, aulas e exercícios, da administração, da organização escolar e dos diplomas:

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL, 1946)

É interessante notar as diferenças de nomenclatura para os profissionais que atuavam no primeiro ano (ensino primário), dos que atuavam nas séries do segundo ciclo (ensino ginásial). Os primeiros foram chamados de regentes e os outros (do ensino ginásial) de professores

“[...] o curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário (...). O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial, [...] aos alunos que concluírem o curso de primeiro ciclo de ensino normal será expedido o certificado de regente de ensino primário; aos que concluírem o curso de segundo ciclo dar-se-á o diploma de professor primário” (BRASIL, 1946).

Na Constituição de 1937 não houve menção direta aos direitos e ao trabalho do professor. No fim de 1945, as eleições realizadas para a Presidência da República deram vitória ao general Eurico Gaspar Dutra, empossado em 31 de outubro de 1946, governou o país por decretos-lei, enquanto preparava-se a nova Constituição. A quarta Constituição do país é datada de 18 de setembro de 1946, que consolidou princípios do Estado liberal característicos do período da Primeira República e, também, princípios do Estado social na Constituição de 1934, buscando ampliar os direitos individuais.

Em 1964 houve no Brasil a ascensão ao poder dos militares pelo regime militar. No período de 1946 a 1961, a Constituição sofreu três emendas. Os Atos Institucionais, conforme iam sendo promulgados, destituíam a legitimidade Constituição de 1946, o que fez com que os militares outorgassem nova Constituição em 1967.

No campo educacional, após a CF de 1967 houve mais reformas no período. Tais como a ensino superior (Lei nº 5.540/68), que tinha como meta responder às demandas ao setor, decorrentes da industrialização brasileira, destacamos também, a reforma da educação básica, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), com vistas a conter a crescente demanda sobre o ensino superior e ao promover a profissionalização nos ginásios e no ensino médio. Nesse período, os professores eram formados apenas com o magistério, que

exigia o nível médio do ensino médio, para depois, com a lei 5540/68 (que trata da reforma universitária) instituir a licenciatura curta para os professores.

Quando a regulamentação da atuação profissional docente, da CF de 1967, o artigo 168 dá provimento para “cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior, que será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial”. Na realidade foi uma reedição do artigo 158, § 2º da CF de 1934.

Em 1984 houve um processo de redemocratização do país, exigindo o fim do regime militar. O Congresso Nacional referendou em escolha indireta os nomes de Tancredo Neves para presidente e de José Sarney para vice. Mas o presidente eleito faleceu antes da posse. No seu lugar assumiu José Sarney, mantendo o compromisso de revogar a legislação autoritária por várias medidas, como a Assembleia Nacional Constituinte. Assim, a partir da campanha conhecida como “Diretas Já!” houve uma mobilização popular que tomou as ruas e forçou o término do regime militar. Com isso uma nova Constituição Federal Brasileira foi promulgada, em 05 de outubro de 1988. Havia na época grande expectativa acerca da retomada dos valores democráticos (VAINER, 2010).

No governo José Sarney, houve debates sobre a educação em alguns documentos, como no “Educação para Todos: caminhos para mudança”, “I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989” e “Dia Nacional de Debate sobre Educação”.

No dia 27 de novembro de 1985, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte com a finalidade de elaborar o novo texto constitucional. Datada de cinco de outubro de 1988, a atual Constituição, conhecida como “constituição cidadã”, inaugurou um novo arcabouço jurídico-institucional no país, com ampliação das liberdades civis e os direitos e garantias individuais.

Para o campo educacional, a CF de 1988 foi a que mais ampliou o direito social à educação, detalhando-a em dez artigos específicos, de 205 a 214 e figurando em outros quatro dispositivos, os artigos 5,6, 22, 23,24, 30, 60 e 61. Na nova CF, o governo tratou de contemplar diferentes níveis de ensino e diversos conteúdos. Propôs a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I), e fecha o círculo com relação ao direito à educação e a obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30 (HORTA, 1998).

Na Emenda Constitucional nº 53, *de 2006*, no artigo 206 inciso V é reeditado e aparece a palavra “valorização” pela primeira vez numa Constituição Federal brasileira: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”.

Salientamos que a menção aos direitos foi somente alcançada a partir da Constituição de 1934. E quase três décadas depois, artigo constitucional sobre a carreira docente e provimento em cargos públicos, o trabalho docente e foi citado, na Constituição de 1967. Mas, em nenhum momento, nas Constituições de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, há qualquer tipo de regulamentação referente ao piso salarial, carreira e outros.

Assim, a valorização docente é uma recente inserção nas legislações brasileiras, o que se deve a um caráter específico: o surgimento das reformas educacionais neoliberais, das quais, há uma corrente de novas medidas propostas pelos organismos internacionais e adotadas pelos governos federais, estaduais e municipais no país.

A década de 1990 foi um momento crucial para essas reformas adotadas. No que se refere ao próprio termo reforma educacional ele pode ser compreendido, aparentemente, como um constructo de mudanças que visam a melhoria e qualidade das condições da população,

[...] 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 (OLIVEIRA, 2004, p. 1121).

Aparece como matéria técnica, mas possui em seu engajamento ideários da manutenção do próprio sistema capitalista, isto é, são feitas para que o sistema de exploração de trabalho funcione de melhor maneira. Assim, utiliza-se de áreas sociais e reformas conseguintes a elas com o discurso de “reformas” para a melhoria da situação dos indivíduos, mas que na realidade, formam um conjunto de medidas que provém melhores recursos para exploração do trabalho e do trabalho docente no capitalismo,

[...] as reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar (ANDRADE, 2004, p. 02)

A partir da década de 1990, os organismos internacionais instaram os países emergentes a realizarem diversas orientações nas políticas sociais e na própria estrutura do Estado, sendo

um dos maiores irradiadores de diretrizes políticas para a educação desses países. Para isso, foram realizadas conferências e reuniões, e elaborou-se documentos. Destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, no ano de 1990, pela sua influência desde o plano decenal para a educação sancionado pelo presidente Itamar Franco e 1993, em toda a legislação educacional federal posterior ao plano. O evento 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 (OLIVEIRA, 2004). As reformas desse período vinham com um discurso de equidade social,

[...] as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social (...) Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (ANDRADE, 2004, p. 04)

O presidente Fernando Henrique Cardoso apresentou na proposta de sua primeira candidatura, em 1994, novas perspectivas educacionais. Para ele, as maiores dificuldades da educação escolar brasileira eram as taxas de repetência com um desperdício financeiro e de esforços. Assim, foram planejadas:

[...] a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (Cardoso, 1994).

No ano de 1996 a nova LDB foi votada e aprovada, num contexto social, político e econômico caracterizado distintamente ao dos anos 1980. Essa nova LDB é baseada em normatizações que visam avaliar e flexibilizar a rede educacional dos países emergentes:

Uma perspectiva de descentralização pode ser identificada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A nova LDB opera mudanças significativas em relação às leis anteriores. De acordo com Carlos J. Cury (1996), há uma mudança na concepção da lei, havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação (ALTMANN, 2002, p. 81)

O artigo 9º da LDB define que a União deve se incumbir de:

“IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1998).

Houve também, nesse período o surgimento de vários tipos de sistemas avaliativos. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram iniciados na década de 1990 no Brasil: o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Enem – Exame Nacional de Ensino Médio, o Exame Nacional de Cursos “Provão”, a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são outros exemplos de projetos internacionais.

Nesse contexto, o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, com objetivo de estabelecer referência curricular nacional. Para o Ministério da Educação, os parâmetros são uma referência nacional para o ensino básico, que estabelecem uma meta educacional que devem convergir em ações políticas.

Outra reforma foi a instituição anual do Censo Educacional, com o objetivo de produzir dados e informações estatístico-educacionais para financiamento da educação pública. Ele abrange todos os níveis e modalidades de ensino, em três pesquisas distintas: Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Censo sobre o Financiamento da Educação.

Segundo o BM, a prioridade de enfoque dos governos deveria ser o ensino básico (Torres, 1996). Ensino médio, ensino profissionalizante, com treinamento em serviço e ensino superior também devem ser privatizados. O documento do BM assumiria que: as habilidades para ensinar são mais bem desenvolvidas no contexto do próprio trabalho, favorecendo um modelo prático para a aquisição dessas habilidades. É o que nominamos como as “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 1993).

Nesse viés, o trabalho docente é compreendido com o uso da palavra habilidade. A formação do professor torna-se cada vez mais esvaziada de conteúdos e entram no entorno as formas de “professor reflexivo” e outros conceitos, que defendem a importância da prática e não dos saberes sistematizados ao trabalho docente, pela qual,

[...] é dada muita ênfase à questão da reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-ação-na-ação. Reconheço que o conhecimento da prática é fundamental. Mas, conforme tenho enfatizado neste estudo, acredito que somente o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula,

não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. O conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual (FACCI, 2004, p. 70).

Esse tipo de perfil, com as novas leis, acaba por se tornar um critério de valorização docente.

Houve também no período a redefinição dos currículos, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF) em 1996. Mas, essas reformas educacionais dos últimos anos, na realidade, acabaram por trazer novas exigências profissionais ao trabalho docente, sem a adequação de condições de trabalho. Isso resultou numa maior responsabilização do professor, por meios de avaliações externas e retiradas da autonomia docente, conforme discutimos no capítulo 1.

Tais reformas aumentaram a responsabilidade dos professores sobre sua qualificação, obrigando-os a buscar, por conta própria, sempre novos cursos e formas de se requalificar, para obter pontuações na rede escolar, melhores salários, bônus e progressão na carreira. As reformas educacionais neoliberais vêm relacionadas fortemente ao caráter de gerenciamento escolar e regulação da escola, como qualquer outra lei, mas com uma nova roupagem: a de organizar a escola como uma empresa – segundo o modelo da eficácia e eficiência e da racionalização empresarial.

Com essas mudanças há uma exigência de novos critérios e procedimentos, o que exige do professor maior tempo de vida para se estabelecer como profissional, e assim que, exerce sua profissão, é colocado em diversas situações avaliativas e de regulação que o distanciam dos reais objetivos de instrumentalizar para emancipar os indivíduos.⁵

As primeiras reformas são feitas como reestruturação capitalista dos anos de 1970, as outras, se iniciam na década de 1990 e seguem até a atualidade. Sendo uma linha de argumentação que utiliza aspectos para irradiar a partir das salas de aula e das instituições escolares de ensino as justificativas ideológicas das crises ou fracassos econômicos e sociais (SANTOMÉ, 2003).

Desde a década de 1970, no Brasil, a educação escolar tinha por finalidade capacitar os indivíduos para o processo de desenvolvimento industrial da lógica da nova organização do trabalho, sob influência fordista. A partir da década de 1990, devido as diretrizes seguidas pelo

⁵ Será melhor discutido no capítulo 3.

Brasil referentes, principalmente, à Declaração de Jomtien, há intensificação da massificação do ensino básico.

As reformas educacionais implementadas seguem uma lógica econômica que atribui ao sistema educacional a situação econômica e social dos países. Assim, as reformas educacionais propostas trouxeram a educação escolar brasileira uma lógica de redução de custos, em que um novo perfil de alunado era pautado nas exigências de flexibilidade e polivalência, tendo impacto no cotidiano do magistério, desde os conteúdos de ensino até os métodos e as tarefas do professor:

[...] 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 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 (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

A materialidade das novas injunções aos professores podem ser apreendidas nas reformas das políticas educacionais nos anos 1990, que modificaram o currículo, livros didáticos, formação inicial e continuada, carreira, certificação, locus de formação, usos de tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão, em que,

[...] 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).

Os documentos oficiais das agências internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), defendem que a remuneração do professor não está vinculada diretamente à qualidade de ensino e, portanto, pode haver redução de “custo-professor”. Contratando professores com salários menores e oferecendo gratificações conforme desempenho deles, em uma palavra, remunerando de forma seletiva e dividindo a categoria sob o critério da meritocracia.

Posteriormente, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelos quais,

surgiram novas medidas para a promoção de valorização do trabalho do professor da Educação Básica. Para Saviani (2009, p.8), o PDE é, “sem dúvida, a mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC, a qual se encontra em pleno processo de execução na atualidade”.

Estas novas políticas educacionais, foram pautadas na recente CF, no inciso V, do Art 206. Então também correspondidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, preceita em seus artigos que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

No estado de São Paulo, nos últimos anos, houve novos decretos que indicaram essas sugestões, como a política do bônus mérito, em que o professor recebe uma quantia melhor que a do seu salário, pelo desempenho de seus alunos, pela sua assiduidade, entre outros que vão sendo incluídos aleatoriamente.

Portanto, observamos que desde as Constituições, a partir de nossa atual CF, houve uma reforma no aparelho de Estado brasileiro, que refletiu nas legislações e reformas à lógica neoliberal de flexibilizar o trabalho ao mesmo tempo que o responsabiliza e controla em aspectos como qualificação – estas medidas interferiram diretamente na educação escolar e nas condições de trabalho docente. Compreender estas reformas é um modo fundamental de analisar a atual conjuntura, pois esse período foi o de racionalização e modernização das políticas públicas, como no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Os grandes objetivos eram:

[...] 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).

Para os organismos internacionais, os professores são vistos como instrumentos para as reformas neoliberais. 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 e metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

E porque, afinal, as medidas propostas pelas reformas interfeririam negativamente no trabalho do professor? Torre indica que

[...] 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).

Assim, as reformas educacionais neoliberais trouxeram mudanças que representam para a profissão docente uma intensificação do trabalho, com sobrecarga pelos novos processos de ensino e avaliação, que força os professores a obter meios alternativos para responder as exigências sobre si. Os organismos internacionais orientam os Estados nacionais para que implantem um modelo de educação escolar “eficiente” que gerencia e “capacita” os docentes, com contínuas regulamentações e proposições.

Há um aumento dos números de professores contratados temporariamente: metade dos professores do Estado são temporários. Fora isso, a política salarial do setor público no Brasil, tem uma grande diversidade. Assim, os vencimentos dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho - efetivo ou temporário - do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, da titulação, entre outros, criando um estranhamento entre os professores como uma mesma classe.

A precarização docente, dessa maneira, constitui-se em parte do projeto de implementação das reformas na educação. Impõe-se uma mistificação sobre elas, como se essas medidas e reformas fossem para reais melhorias e criação de valores e valorização para educação escolar, indivíduos e professores. A categoria docente sofre as consequências dessa implementação em sua função, que é a de um trabalho de grande responsabilidade, com muitas exigências técnicas e emocionais.

Esteve (1999, p.22) argumenta que as reformas educacionais implementadas pelos

governos têm deixado os professores em condições mais contraditórias. Nossos sistemas de ensino, burocratizados, remendados e reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam 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, compreendem que o Estado, pela administração do ensino, promove reformas burocráticas, sem ofertar para a categoria condições materiais e de trabalho necessárias para uma autentica melhora de sua atuação cotidiana no ensino (ESTEVE, 1999).

O que apenas concluímos como o novo cenário do modo de produção capitalista, na conjuntura neoliberal, a valorização do trabalho docente é assumida como política de estado ao mesmo tempo em que este adota medidas de multiplicação de formas de contrato de trabalho, nas mais diversas formas de controle da categoria docente.

2.2 O trabalho docente, o valor e a valorização da categoria no neoliberalismo

Os valores nascem no processo do agir humano, da cultura, do modo como os homens interpretam a si mesmos, de como são realizadas no ininterrupto processo de objetivações. Assim, conseqüentemente falamos de valores histórico-culturais, transmitidos pela sociedade de geração em geração.

Para Heller (1992, p. 14) “o decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e ocaso desses ou daquele valor”. Sendo o valor, uma categoria ontológica-social, com uma objetividade social, pois é expressão e resultado de relações e atividades e situações sociais.

Ocorre que: o que é bom para um grupo, pode ser algo extremamente negativo para o outro, porém em ambas as opiniões, certos aspectos de determinado valor, possuem um fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos (CHAUÍ, 2005, p. 30).

O valor do trabalho docente possui uma base comum, em sua essência como categoria que media a cultura nas escolas, mas que a partir das relações e interesses de valor consumados

numa determinada sociedade, a categoria docente por sofrer alterações da forma como ele é avaliado e visto perante os grupos (BERLATTO, 2011).

Considerar que o valor de uma mercadoria é a quantidade de determinado trabalho social, como premissa para discutir o trabalho docente é aceitar um reducionismo segundo o qual “o valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos meios de subsistência necessários para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho (MARX, 2004), abstraindo que o valor social do professor ultrapassa em muito essa dimensão “produtivista”, pois os efeitos do ensino, da transmissão de valores, do desenvolvimento de habilidades, em uma palavra, a humanização que ele media entre a natureza animal e a civilização com os processos geradores do trabalho é incomensurável.

A realidade do valor do trabalho na sociedade capitalista a partir de seu desenvolvimento, possui uma relação direta entre salário, preço e lucro. Logo, a valorização do trabalho docente entraria nesta discussão a partir destas primeiras questões, o valor social (juízo de fato e juízo de valor construído por gerações) e o valor econômico (salário, preço e lucro) – não deixando de compreender, que estes valores são indispensáveis a existência do outro, mas que são insuficientes para dimensionar o impacto social da categoria.

É dessa ineliminável condição do homem em sociedade que o leva a valorizar os elementos que, através do domínio da natureza e da cultura, o irá possibilitar sua subsistência. Assim, o conceito de valorização docente é forjado, a partir dos valores sociais e econômicos do modo de produção vigente.

A partir da ideia de que o conhecimento e a educação são inerentes e se complexificam das relações, sendo, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 12), e que sob a mediação do professor, educar é um processo de transmissão e assimilação da cultura e valores produzidos social e historicamente, de humanização é que iniciamos nossa reflexão sobre a especificidade do professor e o seu valor.

Esse profissional atua no contexto escolar, está inserido numa sociedade regida pelo modo capitalista, cujo modelo de organização se propaga, adentra por todas as esferas da vida social, independentemente de serem ou não produtos de mais-valor.

Marx (1985), ao analisar a educação como serviço sob relações sociais capitalistas, considera que esse tipo de trabalho não produz produtos separáveis dos trabalhadores, cuja especificidade é que “não é em geral mais do que uma expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (MARX, 1985).

Tumolo e Fontana (2005) analisam o processo do trabalho docente no capitalismo, e destacam formas de atuação docente que redundam em formas de valorização: o professor que ensina seu filho a ler (para ele o ato de ensinar é valor de uso), o professor “não assalariado mas que nega a si próprio o valor de uso de sua mercadoria (ensino) para apresenta-la como um valor de troca’ (FONTANA, 2005, p. 82) – o professor que ministra aulas privadas; o professor da escola particular, que vende sua força de trabalho a um grupo empresarial, de modo que seu trabalho tem valores de uso e troca; e o professor da escola pública – que apesar de vender sua força de trabalho para o Estado, constitui-se como um trabalhador não-produtivo. Assim, vemos que embora o trabalho do professor da escola pública e o da escola privada sejam semelhantes em sua função, ambos têm como objetivo ensinar, mas diferem-se na forma social, no seu valor social.

O trabalho docente, em caso de não estar gerando valor ao processo de valorização, no sentido de produção de mais-valor, é um trabalho que está dentro da lógica do modo de produção capitalista de produção e, conseqüentemente, se liga a produção da vida material (BERLATTO, 2011).

Autores como Saviani (2003), Duarte (2008), Soares (2008) e Scalcon (2008), compreendem que o professor, em sua formação, vem sofrendo forte tendência para estruturar-se em base a denominada “epistemologia da prática”,

[...] o universo da prática social se restringe à prática profissional em seus aspectos puramente empíricos, técnicos e utilitários a *mercê* das demandas do mercado e em detrimento das ilimitadas possibilidades de desenvolvimento que o existir humano potencialmente provoca (SCALCON, 2007, p. 53)

Há uma postura pragmática na atualidade adotada pelos sistemas educacionais do país, a partir das políticas educacionais dos anos de 1990, que acabaram por negar a tarefa histórica e clássica de transmissão-assimilação do saber objetivo, aquele que é transformado em saber escolar através do trabalho desempenhado pelo professor e que justifica a existência da escola (SAVIANI, 2003).

No que diz respeito à valorização dos professores, o Art. 22 (CF, BRASIL, 2007), expressa que “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”. Outro aspecto referente à valorização, é a implantação de planos de carreira e remuneração pelos Estados, Distrito Federal e municípios (BERLATTO, 2011). Conforme o Art. 40 (BRASIL, 2007):

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; 71 II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2007)

Atualmente no Brasil, os planos de carreira e remuneração são diferentes entre os estados e municípios. A diferença salarial de uma região do país para outra difere, com o FUNDEF é instaurado “o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2007). Houve no mesmo período, programas previstos no PDE,

[...] em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispoendo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE. No entanto, a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do Plano, foram ampliando de tal modo que, em março de 2009, o site do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações. Na verdade, o denominado PDE aparece como grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. (SAVIANI, 2009, p. 5).

Nestes programas, estão os destinados a valorizar o trabalho docente, como o ‘Piso Magistério’. O piso salarial estabelecido foi de R\$ 950,00 para o professor que realiza carga horária semanal de 40h/a (BRASIL, 2008).

Com esse cenário, Berlatto (2011, p. 53) considera que “a maioria das medidas adotadas pelo governo acabam por focar o tema na questão da formação de professores e das políticas que a determinam. Entretanto, discordamos disso, pois, com os mecanismos legislativos a ênfase recai sobre o salário docente, as medidas de meritocracia para os professores - os dividindo em diferentes categorias - que não parecem estar formando medidas que auxiliem na formação dos professores e das políticas que a determinam, e sim gerenciando o trabalho docente, determinando o seu valor.

Compreendemos que com essas novas políticas educacionais – baseadas nas medidas neoliberais dos organismos internacionais – o governo Lula, continuou as reformas neoliberais na Educação brasileira, aprofundando o controle do trabalho docente a partir do estabelecimento de critérios de valorização que redundam em pequenas elevações no salário, ao longo da carreira. Esses critérios são prescritos aos professores em cursos de formação continuada, cuja análise foge aos limites desta dissertação, mas não deixa de ser um aspecto importante a ser lembrado.

O MEC lançou, em 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009b), que visava formar 330 mil professores em exercício. A valorização do magistério foi o objetivo proclamado desta política: [...] promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, e a progressão na carreira (BRASIL, 2009a).

Indagamo-nos de que forma essa formação ocorre, e se um Plano Nacional desse tipo oferecia realmente cursos superiores de qualidade, para formação de professores não como gerenciadores, mas como intelectuais.

Segundo Berlatto (2011), trata-se de cursos regulares de primeira licenciatura na modalidade presencial, cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância, cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura, cursos presenciais de segunda licenciatura, cursos especiais de formação pedagógica.

Esses cursos correspondem as exigências dos organismos internacionais, que valorizam de uma forma a ofertar suporte a uma função do professor de maneira técnica, tratam de cursos de formação que reforçam a ideia de que o professor precisa “aprender a aprender”. Um dos princípios constantes no documento Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente, proveniente daquele organismo e publicado no Brasil, em 1998, afirma que

A docência deve ser considerada como profissão cujos membros prestam um serviço público; essa profissão exige dos profissionais não apenas conhecimentos aprofundados e competências específicas, adquiridos e alimentados por estudos rigorosos e continuados, mas também senso de responsabilidade pessoal e coletivo assumidos, visando à educação e bem-estar dos alunos (UNESCO, 1998, p. 6)

Quanto à remuneração docente,

Entre os variados fatores levados em consideração na avaliação das condições dos docentes, deverá ser atribuída importância especial à remuneração que lhe é concedida, de acordo com a tendência no mundo atual. Não se pode negar que outros fatores, tais como o reconhecimento social e o nível de consideração atribuído a sua função na sociedade, dependem em larga medida, assim como para muitas outras profissões similares, da situação econômica. (UNESCO, 1998, p. 28)

A UNESCO orienta que os governos brasileiros têm realizado ações para elevar a valorização dos professores. Entretanto, a UNESCO indica que muito há que se fazer, pelo fato de as últimas avaliações da educação brasileira têm indicado um baixo rendimento escolar. Assim, credita a responsabilidade do rendimento do ensino e qualidade da educação escolar aos professores.

As reformas educacionais não influenciam apenas as questões no âmbito escolar, mas também a vida social, pois o professor, nesse contexto, é bastante confrangido a produzir resultados requeridos no processo educativo pela e para a manutenção da sociedade capitalista (BERLATTO, 2011).

Prevalece muito fortemente nos meios acadêmicos a ideia de que valorizar o magistério é possibilitar melhores condições de remuneração e carreira, correspondendo ao valor do salário, o que pode indicar que a concepção mais enraizada é a propagada pelas políticas governamentais em torno da profissão docente e de sua valorização (BERLATTO, 2011).

A despeito do discurso e das promessas de valorização do trabalho, o professor no neoliberalismo, sofre dois processos que colaboram para a degradação de seu trabalho: o esvaziamento de conteúdo do seu trabalho e a perda do controle do trabalho, o que concorre para a destituição de sua autonomia na escolha e seleção de conteúdo, promovendo, assim, a sua desvalorização real.

Mas o papel do professor é o de ser o mediador do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, defendendo os conteúdos históricos acumulados na forma das sociedades já existentes, sendo ele um intelectual que necessita compreender o seu papel de valor e importância para superação do atual sistema; que não pode, por sua essência de exploração, ser valorizado somente por obter maiores formulações políticas aparentes de melhorias de condições de trabalho.

Portanto, vimos que o professor, em sua prática, vive numa realidade de valores e valorização, que tem como condição essencial da existência e da supremacia da classe burguesa a acumulação da riqueza em mão dos particulares, a formação e o crescimento do capital sendo a condição de existência do capital o trabalho assalariado. Este exclusivamente na concorrência dos operários entre si (MARX; ENGELS; 2005). O professor, nesse sentido, não consegue desenvolver-se plenamente em seu valor, numa realidade cindida pela divisão de classes – somente a partir da superação do capitalismo, uma real valorização de sua atuação poderá ocorrer.

CAPÍTULO 3 VALORIZAÇÃO POR DECRETO!

Ao empreendermos a análise dos conteúdos dos decretos, fez-se necessário, antes de tudo, apreender a definição técnica desta peça jurídica, elaborada no âmbito do poder executivo, mesmo em aparelhos de estado constituídos de três poderes, como o brasileiro, o qual conta, além de um executivo, de um poder judiciário e um legislativo, que é a instância da constituição de um corpus jurídico democraticamente discutido e decidido. Assim, a atuação do poder executivo como legislativo, ao outorgar decretos constitui-se em situação excepcional no âmbito da democracia representativa burguesa, com uma especificidade, qual seja,

O decreto não se refere (...) a ações executivas que regulamentam e administram leis estabelecidas pela assembleia. Por outro lado, iniciativas de política do executivo são consideradas decretos mesmo que eventualmente necessitem de ratificação pela assembleia, desde que as iniciativas passem a ter efeito antes da ação legislativa (SHUGART, M; CAREY; J, 1998, p. 6.)

Em nossa pesquisa, encontramos 12 decretos entre os anos de 2010 e 2014, dos quais 5 tratam da carreira docente, 4 da qualificação docente e 3 da jornada de trabalho. Seguiremos, sempre nas análises desses subitens, uma ordem cronológica.

Nesse capítulo buscaremos colaborar para a compreensão de como o trabalho docente, a partir das reordenações no mundo do trabalho, das novas exigências neoliberais, é regulamentado, sob a mediação dos decretos do governo paulista e se seriam medidas do Estado para um maior controle sob o trabalho da categoria docente.

3.1 Decretos sobre o plano de carreira do professor no Estado de SP

Inicialmente, apontamos que os decretos destinados à regulamentação da carreira tratam dos aspectos de afastamento do trabalho, da regionalização dos concursos públicos e da evolução funcional docente não acadêmica e acadêmica. Em 2011, o governo, o Decreto nº 57.379, de 29 de setembro dá nova redação ao artigo 7º do Decreto nº 53.037, de 28 de maio de 2008, que fora anteriormente alterado pelo Decreto nº 53.161, de 24 de junho de 2008.

No Decreto nº 53.037/08, o artigo 1º, trata dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, realizados regionalmente no estado

de SP, com inscrição e escolha de vagas vinculadas a uma mesma Diretoria de Ensino, por campo de atuação e/ou componente curricular. Em seu artigo 2º, dispõe que os candidatos aprovados em concurso público para provimento de cargos do Quadro do Magistério serão classificados regionalmente, por Diretoria de Ensino⁶, em listagens discriminadas por campo de atuação e/ou componente curricular.

Com esse tipo de regulamentação, vemos há uma descentralização dos processos administrativos pelo Estado, que divide-se em sedes regionais responsáveis pela organização, realização e manutenção desses concursos, a categoria docente por consequência, tem uma maior dificuldade de lutar pelos seus direitos, já que estes são separados por diferentes núcleos nas diretorias de ensino regionais – que são responsáveis por operacionalizar ações que podem ser feitas de maneiras distintas - o que corrobora para legitimar a lógica de intervenção mínima do Estado, do qual, há um discurso de Estado enxuto, desburocratizado e eficiente [...] a ser justificativa para que as políticas educacionais do Estado de São Paulo se reconfigurem em torno da plataforma neoliberal (LOUREIRO, 2011).

Na seção III, o governo estabelece medidas sobre a substituição de aulas, das quais, durante o impedimento legal e temporário de outro titular de cargo ou o exercício de cargo vago, por afastamento de doença, gravidez, etc, do Quadro do Magistério - de que trata o artigo 22 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 – dar-se-á mediante designação do servidor em exercício que atenda as regulamentações previstas no decreto e nas demais normas da Secretaria, impedindo muitos dos professores, de participar da atribuição de vagas.

Pelo decreto, os professores ficam impedidos de participarem das atribuições quando:

[...] tiverem sofrido penalidades, por qualquer tipo de ilícito, nos últimos cinco anos; tiverem desistido de designação anterior, ou tiveram cessada essa designação, por qualquer motivo, exceto pela reassunção do titular substituído, nos últimos três anos; apresentarem mais de dez faltas de qualquer natureza; e/ou licença (s), de qualquer natureza, exceto a licença gestante (SÃO PAULO, 2008).

Na seção IV, sobre a Contratação Temporária de Docentes, no artigo 14, o governo decreta:

[...] a atribuição de classe ou de aulas do docente temporário dar-se-á por campo de atuação, obedecida a ordem de classificação no processo seletivo, habilitação, tempo de serviço e títulos, em conformidade com o artigo 45 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (SÃO PAULO, 2008).

⁶ A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores e mais de quatro milhões de alunos. (Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria>, consulta em 28/07/15)

Já pelas alterações do Decreto nº 53.161/08, o governo dispõe de novas regulamentações no artigo 13 e no artigo 18. Nesses artigos, altera-se a escrita, o enunciado, para ter maior coesão, do que se trata em: “quem estiver em estágio probatório não poderá concorrer à atribuição de vagas” (artigo 18) e “a contratação temporária fica a cunho regional de responsabilidade da Secretaria da Educação” (artigo 13) – não havendo alterações sobre o conteúdo das leis. No inciso II do artigo 7º, o governo amplia o número de faltas permitidas durante o período letivo anual, de 10 para 12 - o que compreendemos como um resultado positivo para a categoria docente.

Identificamos que o governo restringe o direito de participar da atribuição dos professores que são concursados, não efetivados, de modo que eles perdem oportunidades de exercício do magistério dentro do Estado enquanto aguardam a efetivação, o que é mais uma medida de controle, distinção e manejo das atribuições de aula em que o professor, mais uma vez, é destituído do controle sobre o trabalho, na medida em que as instancias governamentais manejam esses contingentes, ora restringindo, ora permitindo a participação nas atribuições segundo sua lógica própria, nunca conhecida pelo professor.

Na mesma lei, há dispositivos que buscam controlar o nível de absenteísmo, bem como de participação nos chamados do sindicato para manifestações da categoria que exigem que, por vezes, os professores faltem, pois, para ser efetivado e passar pelo estágio probatório cada professor precisa cumprir as metas referentes à minimização de episódios de faltas, além das metas referentes a outros aspectos, tais como, na prática docente, nas funções burocráticas junto à direção da unidade escolar e Secretaria de Ensino, etc. E assim compreendemos que a vigilância constante, bem como o controle externo do trabalho, é fator de tensão que limita a autonomia do professor (COSTA, 2015).

Outro ponto é de que a contratação temporária docente fica a cunho regional. Numa primeira análise, há primeiro que se dizer da preocupante situação dos docentes nos últimos anos, em relação a seguridade de seu trabalho, já que,

[...] um quarto dos docentes que dão aulas em escolas de educação básica mantém contratos temporários com o poder público ou são terceirizados. São mais de 450 mil professores de um total de 1,8 milhão de profissionais que lecionam em unidades públicas (INSTITUTO DE PESQUISA ECÔNOMICA APLICADA, 2014).

O governo diminui a sua responsabilidade nesse tipo de ação – dificultando a luta unificada dos professores, a reivindicação dos direitos de uma carreira efetiva na rede pública de ensino, das diretrizes dos organismos internacionais, como, principalmente o Banco Mundial

(BM).

Analisando os documentos feitos pelo BM para as áreas de Saúde e Educação desse início de século XXI, compreende-se a sua influência nos decretos do Estado. O BM direcionou ao Brasil nas últimas duas décadas documentos como: “Governança no Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil” (2007); “Educação Municipal no Brasil: Recursos, Incentivos e Resultados - Volume I e II” (2003); “Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas” (2001); “A educação secundária no Brasil: chegou a hora” (2000); “Reformas educacionais e autonomia das escolas - os casos da Cidade de Nova Iorque, do Chile, e do Estado de Minas Gerais” (1999). Assim como, a cada quatro anos, o BM formula planos de ação e metas com o objetivo de direcionar suas intervenções no Brasil.

Para o período entre 2008 e 2011, o BM inseriu três eixos principais: equidade, sustentabilidade e competitividade. Apontamos aqui, no que estamos analisando, principalmente a questão da competitividade. Vista como um ponto interessante a ser imposto aos trabalhadores, e respondida pelo governo, já que os professores, como estamos analisando, são colocados em grupos e situações distintas para conseguirem vagas, jornadas, efetivação.

Para o BM, o dinamismo tecnológico e a flexibilidade do mercado de trabalho não suportariam mais trabalhadores com conhecimentos restritos e sem condições de acompanhar e se adaptar às subseqüentes inovações no interior do processo produtivo:

[...] a educação deve ser projetada para atender à crescente demanda por trabalhadores flexíveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos, ao invés de trabalhadores com um conjunto fixo de conhecimentos técnicos utilizados ao longo da sua vida profissional. Essa necessidade aumenta a importância das competências básicas adquiridas no ensino primário e secundário geral (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 27)

A partir de noções como “eficiência na gestão dos recursos públicos”, recomenda que os locais de ensino e os professores sejam utilizados com maior intensidade para evitar a construção de novas escolas e a contratação de novos docentes. Mas caso novas escolas tivessem que ser construídas, o processo de construção deveria responder à lógica da máxima eficiência possível: os custos de construção podem ser reduzidos simplificando os projetos e utilizando mão de obra comunitária (BANCO MUNDIAL, 1996).

No Decreto 53.164, é alterado o inciso III do artigo 7º do Decreto 53.037, aumentando de 10 para 12 faltas, a permissão para que se possa participar da atribuição de vagas: “III - apresentarem no ano precedente ao da atribuição de vaga mais de 12 faltas de qualquer natureza” (NR). No artigo 13, altera a lei, inserindo o termo “classificatório” para condições de

contratação temporária em processo seletivo:

[...] a contratação temporária de docentes depende de aprovação em processo seletivo simplificado classificatório, de âmbito regional, cujas condições serão estabelecidas mediante resolução do Secretário da Educação definindo normas e procedimentos relativos à matéria, observadas as disposições legais e regulamentares pertinentes (SÃO PAULO, 2008).

Com o novo Decreto nº 57.379, de 2011, há uma nova redação sobre o artigo 7º desses decretos. Inicia-se a alteração justificando a “necessidade de imprimir melhor adequação aos critérios que regulamentam as substituições dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, durante os impedimentos legais e temporários” (SÃO PAULO, 2011).

O artigo 1º trata de alterar novamente o inserido sobre a substituição durante o impedimento legal e temporário de outro titular de cargo do Quadro do Magistério, bem como o exercício das atribuições de cargo vago, de que trata o artigo 22 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, em que diz que dar-se-ão mediante apenas ao servidor que não “apresentar no ano precedente ao da atribuição de vaga, mais de doze faltas de qualquer natureza” (SÃO PAULO, 2008).

Logo, percebemos que se insere para a categoria novas medidas sobre a questão da substituição de aulas. Mas, é preciso que compreendamos o contexto do professor na rede de ensino. Se, como vimos antes, grande parte dos professores da rede são temporários, há uma tendência que se tenham substituições constantes, pelas quais, os professores são impedidos de conseguirem novas vagas se tiverem sofrido penalidades – como ter excedido o número de faltas, que agora são doze (uma média de uma falta ao mês). Assim como, se ele houver desistido de designação anterior não poderá mais escolher novos cargos em atribuições.

Percebemos, portanto, que há uma rede de normatizações para que dificulta ao invés de facilitar o vínculo de empregabilidade do professor na rede de ensino paulista – o que precariza ainda mais o seu trabalho, o tornando resiliente, pois,

Os processos de trabalhos são analógicos: o professor, um assalariado, perde algumas características de sua profissão, ou seja, perde o controle sobre a atividade de seu trabalho, bem como do seu produto. As decisões sobre o que, como para que e para quem fazer serão na maioria das vezes tomadas por um pequeno grupo dentro da organização hierárquica que se estabelece nesse modelo de sociedade. A maioria fica reservada a função de executores de tarefas parcelarizadas. (MARTINS, 1996, p. 79)

No ano de 2013, o Decreto 59447/13, alterou dispositivos do Decreto nº 53037/08, sobre a regionalização, tratando da regulamentação sobre os concursos públicos nos artigos 1º, 3º, 4º, 6º e 7º. No Decreto 53037/08, o artigo 1º trata de regulamentar a regionalização dos concursos

públicos:

[...] serão realizados regionalmente, com inscrição e escolha de vagas vinculadas a uma mesma Diretoria de Ensino, por campo de atuação e/ou componente curricular, observando-se: I - as condições previstas nos artigos 13 a 16 da Lei Complementar nº 44 de 27 de dezembro de 1985; II - os requisitos estabelecidos em conformidade com o Anexo III a que se refere o artigo 8º da Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997. § 1º - As provas, quando realizadas em mais de uma região, poderão ser únicas e aplicadas concomitantemente. § 2º - Excepcionalmente e havendo interesse da Administração, a Secretaria da Educação poderá promover concurso público de âmbito estadual para determinada classe (SÃO PAULO, 20013).

Vê-se a tendência de separar os concursos, as aplicações em diferentes maneiras e contextos, fazendo com que assim, fique mais difícil de se mapear exteriormente o que ocorre como unidade, do que se fosse feito e aplicado apenas pela unidade do Estado.

O artigo 3º trata de que o candidato aprovado e convocado de acordo com sua classificação optará, quando docente, por vaga na jornada de trabalho que pretenda assumir, observada a quantidade de aulas oferecida pela unidade escolar escolhida. Em que:

[...] a remoção poderá efetivar-se em jornada de trabalho de duração diversa daquela em que estiver incluído, observada a disponibilidade das jornadas existentes nas unidades escolares indicadas no respectivo concurso de remoção (SÃO PAULO, 2011).

O artigo 7º, que trata sobre substituição, novamente é alterado. No primeiro artigo, fala sobre as etapas de provas de caráter eliminatório e avaliação de títulos classificatória, na qual os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação serão realizados regionalmente,

[...] constituindo-se de 2 (duas) etapas sucessivas, de acordo com os critérios estabelecidos na Instrução Especial que reger cada concurso, integrando seu edital, sendo a primeira etapa de provas, em caráter eliminatório, e a segunda etapa, de avaliação de títulos, apenas classificatória (SÃO PAULO, 2011).

No artigo 3º, altera-se, dizendo que o professor somente adentrará pela Jornada Inicial de Trabalho docente – podendo assumir somente quantidade de aulas equivalentes a carga horária dessa jornada. No artigo 4º, altera-se novamente, para que possa participar de remoção o integrante do Quadro do Magistério que se encontre no período de estágio probatório, independentemente de haver, ou não, ingressado mediante concurso regionalizado (SÃO PAULO, 2011). Já no 6º artigo, altera o texto anterior, tirando a possibilidade de remoção docente no caso de Jornada Reduzida de trabalho docente:

[...] a remoção de docentes poderá se efetivar pela jornada de trabalho em que o professor esteja incluído ou por qualquer uma das Jornadas de Trabalho Docente previstas para a classe, exceto pela Jornada Reduzida de Trabalho Docente."; (NR). Já no artigo 7º, novamente é alterado (53161/0 e 57379/11) – trata da substituição, no qual altera o tempo mínimo da classe de Supervisor de Ensino para 60 dias “Na classe de Supervisor de Ensino, o período mínimo para as designações deverá ser de 60 (sessenta) dias e na classe de Diretor de Escola a substituição dar-se-á pelo Vice-Diretor de Escola, independentemente do período do impedimento legal (SÃO PAULO, 2011).

Há nessa questão um importante contexto: dependendo da jornada de trabalho que o professor esteja exercendo suas funções, ele ficará impedido de realizar remoção para outra (como o caso da Jornada Reduzida de Trabalho). Com isso, o Estado segue a lógica neoliberalista, na qual dispõe de diferentes maneiras para tratar da carga horária e das categorias docentes, dependendo das disposições que forem sendo impostas, assim, tornando o professor um trabalhador que precisa cumprir diferentes etapas em sua carreira, a partir das jornadas, o tornando um profissional que precisa se adaptar a diferentes contextos em seu trabalho.

Desse modo, mais uma vez, o governo trata essas normatizações como novas formas de exercer controle e estranhamento entre as subdivisões que cria para a categoria docente.

No artigo 18, que trata do estágio probatório (alterado anteriormente pelos Decretos 53037/0 e 53161/08) o governo dispõe de que o integrante do Quadro do Magistério que se encontre no período de estágio probatório, de que trata o Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007, independentemente de haver, ou não, ingressado mediante concurso regionalizado, poderá concorrer à atribuição de vagas para exercer cargo vago ou substituição, nos termos do artigo 22 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Essa é uma mudança positiva para a categoria docente.

No ano de 2012, o Decreto de nº 57.786 acrescenta ao inciso 4 do artigo 1º do Decreto nº 49893, de 18 de agosto de 2005 – sobre os afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério. No Decreto de 2005, trata o afastamento, no artigo 1º, dos titulares de cargos do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação somente poderão ser autorizados nas seguintes condições: primeiramente, sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens dos respectivos cargos, para:

[...] exercer atividades inerentes ou correlatas às do Magistério, em cargos ou funções previstos nas unidades ou nos órgãos da Secretaria da Educação e no Conselho Estadual de Educação, com fundamento no inciso II do artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985; exercer a docência em outras modalidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por tempo determinado, com fundamento no inciso III do artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de

dezembro de 1985, observadas as normas específicas estabelecidas pela Secretaria da Educação; exercer, por tempo determinado, atividades inerentes às do Magistério, junto a entidades conveniadas com a Secretaria da Educação, desde que o afastamento esteja previsto no convênio, com fundamento no inciso V do artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985; desenvolver atividades junto às Entidades de Classe do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, nos termos do inciso VII do artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985; exercer, por tempo determinado, atividades docentes no Sistema Carcerário do Estado, com fundamento no inciso VIII do artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985; desempenhar atividades junto a unidade escolar da Rede Municipal de Ensino conveniada com a Secretaria da Educação, nos termos do inciso X acrescentado ao artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, pelo artigo 46 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 (SÃO PAULO, 2005).

Com prejuízo dos vencimentos, quando:

[...] exercer atividades em outras Secretarias de Estado ou em Autarquias do Estado de São Paulo, em órgãos ou entidades da União, de outros Estados ou Municípios ou em outros Poderes Públicos, observado o limite de um servidor para cada Estado da União e para cada Município do Estado de São Paulo, com fundamento no inciso IV do artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985; frequentar cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento ou atualização, no País ou no Exterior, na sua área de atuação, com fundamento no inciso VI do artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (SÃO PAULO, 2005).

Com os incisos: “§ 1º -os afastamentos de que tratam os incisos I, alíneas c e e, e II deste artigo somente poderão ser autorizados quando os servidores interessados tenham, no mínimo, 3 (três) anos de efetivo exercício nos respectivos cargos” e “§ 2º- Os afastamentos a que se refere o inciso II deste artigo poderão ser autorizados por até 1 (um) ano, prorrogáveis, no máximo 3 (três) vezes, por igual período”, “§ 3º - afastamento previsto no inciso IX do artigo 64 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, formaliza-se mediante ato de designação pela autoridade competente” (SÃO PAULO, 2012).

Sobre os afastamentos, analisamos que o governo apenas discorre sobre casos considerados de maior probabilidade para obter o benefício, como quando o professor se afasta para exercer função na Secretaria da Educação. Mas quando o afastamento é para cumprir uma formação, que possibilitaria aos professores maiores ganhos para si e seus alunos, ele perde o seu salário, não podendo frequentar cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento ou atualização, no País ou no Exterior, na sua área de atuação.

Em 28 de novembro de 2013, foi promulgado o Decreto de nº 59850/13, que altera o dispositivo do Decreto nº 49394/05, que regulamenta a Evolução Funcional, pela via não acadêmica, acrescentando no artigo 2º, parágrafo único nova alínea. Esse artigo 2º do Decreto de 2005 discorre que

[...] a Evolução Funcional dos integrantes do Quadro do Magistério, pela via não acadêmica, resultará das ações realizadas pelo profissional, em seu campo de atuação, relacionadas aos Fatores de Atualização, Aperfeiçoamento e Produção Profissional, na conformidade dos indicadores do crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho, estabelecidos neste decreto (SÃO PAULO, 2005).

Com as novas alterações, de 2013, acrescentou-se ao Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005, os dispositivos adiante enumerados, com a seguinte redação: parágrafo único ao artigo 2º: “Parágrafo único – Para fins de aplicação do disposto no “caput” deste artigo, considera-se campo de atuação do integrante do Quadro do Magistério aquele diretamente relacionado às atividades inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade” (SÃO PAULO, 2013).

No ano de 2014, o Decreto nº 60285/14 dá nova redação aos dispositivos do Decreto nº 45348, de 27 de outubro de 2000, que regulamente a Evolução Funcional, pela via acadêmica – nos artigos 3º, inciso II do artigo 12 e artigo 15.

O decreto de 2000, trata da via acadêmica sob os seguintes aspectos:

O campo de atuação de que trata o artigo 20 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, delimita-se pela área específica onde opera o profissional do magistério, abrangida pela docência nos anos iniciais do ensino fundamental ou exclusiva de componentes curriculares, para o Professor Educação Básica I e II, respectivamente, ou pelo ramo de atividades inerentes ao trabalho dos integrantes da classe de suporte pedagógico, podendo o servidor, no momento da elaboração do pedido de evolução funcional, encontrar-se no exercício do próprio cargo ou função, ou estar em situação de afastamento, designação, nomeação em comissão ou mesmo de readaptação, desde que no âmbito da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2014).

Há três palavras destacadas no decreto nº 49394/05: atualização, aperfeiçoamento e produção profissional. Trata-se de observarmos que nesse contexto dos decretos, a ofensiva capitalista buscou recriar o trabalhador (DIAS, 2006), para eliminar as contradições entre trabalho e capital. Assim está sendo para a categoria docente nesse tipo de legislação. Subsidiada então pelo quadro objetivo de hipertrofia do exército industrial de reserva, bem como pelo desenvolvimento tecnológico no âmbito da indústria, a dominação subjetiva do contexto neoliberal faz com que o trabalhador se veja como parte da empresa, como colaborador em um empreendimento que lhe diz respeito.

Logo, vemos nos decretos a imposição aos professores estas três palavras: atualização, aperfeiçoamento e produção profissional. A partir disso, a auto-cobrança, a delação de companheiros e a brutal individualização do ambiente de trabalho, a escola, são as consequências do capital para a categoria docente.

Portanto, vimos analisando estes cinco decretos sobre a Carreira Docente que o cenário que temos no Estado de SP nos últimos anos, nesse aspecto, é o de acirrar o controle, a divisão da categoria e desresponsabilizar o Estado, criando concursos e organização da categoria docente em diferentes diretorias de ensino, regionalizando o poder do Estado, diminuindo os cargos efetivos e incentivando os contratos temporários nas Diretorias de Ensino, não incentivando formações sem perda de remuneração em seu trabalho, entre outros.

Essas medidas, em nossa análise, não corroboram para uma real valorização docente, pois trata-se apenas de continuar as normatizações sugeridas pelos organismos internacionais, destituindo o professor de sua liberdade e condições de melhor desenvolver-se como profissional nas escolas públicas do Estado, assim percebemos que

[...]cada vez mais, o condicionante para que o professor tenha direito à ascender na carreira é submeter-se ao controle estatal sobre seu trabalho, bem como conformar-se como profissional segundo o perfil de professor requerido, qual seja, submisso, gerenciador da sala de aula, cooperativo no cumprimento das metas impostas ao sistema escolar, as quais decorrem, diretamente, das necessidades do capital de uma força de trabalho disciplinada e polivalente (COSTA, 2015).

3.2 Decretos sobre a qualificação docente no Estado de SP

Em nosso levantamento, foram encontrados 4 decretos referentes a qualificação docente. Todos eles tratam sobre novos Programas do governo - apresentados como medidas de capacitação, valorização do professor: o Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e o Programa Residência Educacional.

No ano de 2010, o Decreto nº 55.650, de 29 de março de 2010, institui a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, o REDEFOR. No artigo 1º, explica que o Programa prevê cursos de formação destinados a integrantes da respectiva carreira da rede estadual de ensino, cujo objetivo foi formar até 30.000 (trinta mil) profissionais, em nível de especialização (SÃO PAULO, 2010):

O programa REDEFOR teve início em outubro de 2010. A Secretaria e as universidades orientam o trabalho de coordenadores de curso. Esses, por sua vez, selecionam e coordenam professores autores das próprias universidades que produzem os materiais dos cursos. Os tutores on-line são orientados por professores especialistas e seguem as instruções desses e dos autores. Cada curso tem, em média, um ano de duração, com carga horária total de trezentas e sessenta horas que são organizadas, de maneira geral, em quatro módulos compostos por duas disciplinas de

quarenta e cinco horas. Cada disciplina apresenta a duração de dez semanas, tendo o propósito de serem unidades independentes, o que possibilita a flexibilidade de estudos. As ferramentas utilizadas no sistema são assíncronas, fazendo com que a interação entre os participantes se realize sem que estes estejam conectados à internet ao mesmo tempo (BARBOSA, URSI, 2012, p. 135).

No artigo 3º, estabelece que no programa que serão ofertados aos professores novas habilidades, envolvendo:

[...] conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas suficientes para absorver novos currículos, incluindo sua implementação e avaliação; capacidade de apropriação da cultura de desenvolvimento profissional como processo coletivo, envolvendo a equipe escolar, com especial ênfase na sala de aula e na organização global da escola, para além de disciplinas curriculares específicas e competências necessárias ao trabalho de grupo produtivo, incluída a interação, a assimilação de pontos de vista divergentes, o compartilhamento de ideias e a busca de consensos (SÃO PAULO, 2010)

Segundo Gatti e Barreto (2009), a instituição e o uso de cursos para formar professores, como política de construção de um perfil de professor de acordo com interesses do Estado data do final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à habilitação de docentes para o trabalho com as “primeiras letras”.

No início do século XX, surgiram os cursos em universidades destinados à formação de educadores para o ensino secundário - o que hoje equivaleria à segunda etapa do Ensino Básico. Havia, ainda uma diferenciação entre o professor polivalente, que se dedicava aos primeiros anos do ensino primário, e o professor especialista, que se ocupava do trabalho no Ensino secundário (BARBOSA, URSI, 2012).

Essa diferenciação, trazendo para a nossa atualidade, ainda perdura e é motivo de discrepâncias nos salários, na carreira do docente e, sobretudo, nas representações da comunidade social, acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (GATTI; BARRETO, 2009).

Com o aumento das demandas ocasionado pela expansão industrial, além da forte pressão popular, expandem-se os investimentos no Ensino Fundamental e o recrutamento e seleção de professores, pelos quais foram baseadas na LDB, que

[...] permitiu que o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, pudesse ser ministrado por professores com formação mínima de nível médio, na modalidade Normal. Para Minto e Muranaka (2001), o problema dessa determinação é que não parece ter o caráter de transitoriedade, já que não consta no Título IX – Das Disposições Transitórias. No Brasil tem sido recorrente a prática de transformar o provisório e emergencial em definitivo”, visto que na

década de 1960, já se previa que o professor primário deveria ser formado em nível superior, antes de 1970, ao menos nas regiões mais desenvolvidas do país (BASCONI, 2013, p. 67)

Sendo assim, o processo de contratação de docentes nas escolas teve que se dar por meio de estratégias mais flexíveis, tendo em vista a falta de profissionais habilitados em cursos de licenciatura, o que motivou a expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc (GATTI; BARRETO, 2009).

A partir de 1996, a LDB-9394/96 instituiu a exigência de que todos os professores do ensino fundamental e médio possuíssem titulação em nível superior, sendo que, em um período de dez anos, todos os sistemas de ensino deveriam estar de acordo com essa determinação. Esse prazo foi importante, já que “nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido (GATTI; BARRETO, 2009).

Na conjuntura da constituição de 1988 e, em seguida, da lei de diretrizes e bases da educação nacional, 9394/96 a formação de professores pela modalidade à distância se generaliza como estratégia de capacitação docente, sendo que, de acordo com Giolo (2008), a LDB de 1996 desencadeia o processo, mas ele só vai se estruturar efetivamente a partir do ano de 2000. Tendo sido esta modalidade implantada

[...] como uma estratégia política, econômica e social para solucionar os problemas educacionais em pouco tempo e com baixos custos, entre eles citamos: a democratização e a universalização do acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior; e a necessidade de suprir a demanda de formação de professores em nível superior (CARVALHO, 2014, p. 170)

Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, esse processo teve, a partir de 2002, a participação intensa do setor privado que, em pouco, tempo lhe conferirá um perfil próprio, diverso daquele formado nas instituições públicas de formação docente, em que o ensino a distância, de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, se torna um objeto importante na disputa do mercado educacional (GIOLO, 2008).

Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como um de seus objetivos a educação inicial e continuada de professores utilizando a Educação a Distância,

[...] sendo que, de acordo com Teixeira (2010), essa instituição tornou-se a ação de maior envergadura do governo para a formação de docentes da educação básica. Como apontam Gati e Barreto (2009), utilizando-se de dados do Censo Escolar realizado pelo MEC em 2009, entre os dois milhões de docentes que atuavam no país naquele ano, existiam 32% de professores da educação básica sem a formação mínima exigida. Desses, a maioria encontrava-se na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Outro propósito da UAB foi reduzir as desigualdades de acesso ao Ensino Superior, que é majoritariamente formado por instituições privadas. Borges (2010), utilizando-se de dados do Ministério da Educação, indicou um aumento 571% no número de alunos da EAD no país entre os anos de 2003 e 2006 (BARBOSA, URSI, 2012).

A partir de 2009, com o Decreto federal de nº. 6.755 (BRASIL, 2009), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passa também a ser responsável pelos cursos de formação de professores, com o objetivo de:

[...] induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51).

Barreto (2008), analisando cursos superiores voltados a diversos tipos de formação de professores, aponta que 55% das matrículas são na rede privada de ensino. Essa elevada porcentagem pode ser considerada preocupante se levarmos em consideração que muitas dessas instituições apresentam características eminentemente mercadológicas, importando-se pouco com a qualidade do ensino oferecida (BARBOSA, URSI, 2012).

Desse modo, a formação inicial do docente é, muitas vezes, deficitária e a formação continuada desse profissional tem o caráter compensatório, em que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional não visavam, propriamente, à atualização e ao aprofundamento do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior.– Isso contrariava a concepção de aprimoramento de profissionais como promotor de avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais, o que respondia às tendências internacionais de formação de professores, na perspectiva neoliberal (GATTI, 2008).

Com isso, a Educação a Distância (EAD) tem sido a preferência dos programas de governo para a promoção de cursos formação continuada de professores, sendo justificada por

ser uma forma mais rápida de promover essa formação por flexibilizar o processo formativo, já que os alunos não precisariam ter horários fixos de estudo, e por alcançar diversas localidades, as quais, muitas vezes, são carentes de recursos e universidades (GATTI, 2008).

Observa-se, nesse contexto, que o Decreto do Estado sobre o REDEFOR atende a essas características, propondo um conjunto de habilidades que promete “conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas suficientes para absorver novos currículos” e que é, em sua essência, uma adaptação para o professor absorver os currículos propostos pelo Estado, não sendo uma construção de conhecimentos clássicos, específicos de sua área

Em outro momento, há uma citação sobre “especial ênfase na sala de aula e organização global da escola, para além de disciplinas curriculares específicas”. Nos questionamos se o professor não for preparado para os seus conteúdos de disciplinas específicas, para o que mais servirá, ser um gerenciador da sala de aula.

Na sequência do decreto trata de termos como “trabalho em grupo produtivo”, “busca de consensos” - terminologias que remetem diretamente a nova forma de organização de trabalho, que autores como Ricardo Antunes estudam, sobre os desdobramentos do neoliberalismo no século XXI – da reestruturação produtiva como estratégia de saída da crise do capitalismo.

Mas em todo o decreto analisado, não há uma descrição que afirme que haverá conteúdo específico de cada área de conhecimento, que daria origem a uma disciplina específica do professor, o que poderia melhorar as formações da categoria.

No outro Decreto de 2010, nº 55.717, de 19 de abril de 2010, o governo organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – onde ministram todos os cursos e Programas que o governo oferece na contemporaneidade.

Logo no artigo 3º, diz que são objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

[...] a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria; o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria (SÃO PAULO, 2010).

No artigo 4º, estabelece que a consecução de seus objetivos caberá à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

[...] qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada; realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e

processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no artigo 7º da Lei Complementar 1.094, de 16 de julho de 2009; disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação; reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais, livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores; manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito e promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria (SÃO PAULO, 2010).

Começando por descrever como e de que forma se darão os cursos, a qualidade, quais as exigências sobre os profissionais que farão parte dos que ministrarão aulas para esses cursos, além da passagem “disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento”, percebemos a tendência na formação continuada no país e no Estado de SP de valorizar a EAD, em condições para que o ensino também se dê a distância.

Mas falta nesse sentido, uma defesa de formação e continuidade que garanta qualidade e real qualificação dos professores na rede de ensino. Já que o decreto institui uma escola de aperfeiçoamento, mas em nenhum momento diz quem o fará, quais as exigências mínimas de formação para quem ministrará esses aperfeiçoamentos; além de tratar a EAD como uma solução de qualidade – o que, em nossa análise, está distante em comparação a formações que fossem feitas com qualidade, em grupo, presencialmente e com bons profissionais.

Porém, realizar políticas como essa, de caráter social, mas que em sua essência não conseguem resolver o real problema, isto é, as formações defasadas dos professores, só colabora para a precarização e não valorização docente na atualidade.

No caso do Decreto de nº 57571, de 2 de dezembro de 2011, o governo institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo. Neste Programa, o governo de Geraldo Alckmin inicia sua defesa dessa nova iniciativa, enfocando que as políticas educacionais que o governo vem iniciado nos últimos anos vem conseguindo reais melhorias na educação pública:

[...] considerando o êxito das políticas educacionais voltadas à educação pública estadual promovidas pelo Governo do Estado de São Paulo ao longo dos últimos anos, tais como a universalização do ensino fundamental de nove anos, a redução da defasagem idade-série dos alunos da educação básica, os resultados positivos alcançados pelas escolas da rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).

Há uma ênfase em resultados de avaliações externas, como se elas fossem um caminho rumo à qualidade do ensino, tirando o foco de reais ações para o aumento da qualidade do

ensino pelos professores, com melhores formações, com melhores salários e reestruturação do espaço físico da escola, melhorias para os profissionais da educação e materiais para os alunos, entre outros. Nesse trecho inicial, também fala sobre as políticas de valorização dos profissionais no Estado, “considerando a importância de se dar continuidade às políticas de valorização dos profissionais da educação pública estadual (SÃO PAULO, 2011). Mas será que oferecer cursos de formação continuada constitui-se por si em política de valorização do professor ou política de prescrição de tarefas sob a forma de cursos?

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo é um Programa que visa, entre suas principais metas, fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo em conformidade com os rankings internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado (SÃO PAULO, 2011).

No *site* do Programa, encontramos a propaganda do governo sobre o Programa, em que, para cumprir a meta desse avanço da educação paulista, tornando-a “uma das melhores do mundo”, defende cinco pilares: a valorização do capital humano, a gestão pedagógica, a Educação Integral, a Gestão Organizacional e Financeira e a Mobilização da Sociedade (SÃO PAULO, 2011). Sobre o primeiro pilar, valorização do capital, diz que tem objetivo de

[...] valorizar e investir no capital humano, aumentando a atratividade da carreira de professor, diversas medidas foram colocadas em prática. Uma política salarial inédita garantiu aumento de 45% nos vencimentos, entre 2011 e 2014. Além disso, foram realizados novas convocações e concursos para aumentar o quadro de funcionários, entre eles o maior certame da história da Educação paulista, para viabilizar a contratação de 59 mil novos professores (SÃO PAULO, 2011).

No segundo pilar, trata de inserção de programas como o “Ler e Escrever, que foram mantidos ou ampliados (...) São Paulo ganhou uma nova meta de alfabetização, que estabelece que os estudantes saibam ler e escrever já aos sete anos. Novas ferramentas, como a Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP), foram criadas (SÃO PAULO, 2011).

No terceiro, trata da Educação Integral,

[...] o novo modelo de Escola de Tempo Integral, com uma proposta inovadora que foca na formação de jovens protagonistas. Nesse modelo, os professores atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% sobre o salário base. Outras ações que garantem jornada ampliada de estudos também estão em andamento, como o Vence e os Centros de Línguas (SÃO PAULO, 2011).

O quarto pilar, Gestão Organizacional e Financeira, estabeleceu a meta de “viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros, estabelecendo instrumentos de fomento e desenvolvimento da Educação. Entre as ações desenvolvidas está o aumento dos recursos

repassados para a merenda escolar, os novos investimentos em transporte escolar e a ampliação do programa ACESSA ESCOLA e o Creche Escola, iniciativa que visa ampliar o atendimento a crianças na Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2011).

Já no quinto pilar, fala de um engajamento entre as escolas e as famílias, pelo qual dividem a responsabilidade da gestão do Sistema com a comunidade,

[...] toda a sociedade para a promoção de uma educação de qualidade. Com essa finalidade, o programa Escola da Família, presente em 2,3 mil escolas estaduais, foi uma das ferramentas utilizadas para receber pais e comunidade dentro das unidades de ensino. A interação com os servidores e os mais de quatro milhões de alunos da rede e suas famílias ganhou novos canais, como as páginas da Educação no *Twitter*, *Facebook* e no *Youtube* (SÃO PAULO, 2011).

Define no decreto, no artigo 1º, que a finalidade do Programa é “promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais”. No artigo 2º, estabelece diretrizes para essa finalidade: “valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei” – nesse caso, a valorização ocorreria pelo foco na aprendizagem do aluno e não do profissional em sua concepção, sua função.

[...] melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente; atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola; emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem e mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual (SÃO PAULO, 2011).

Analisando estes cinco pilares, de forma aparente, parece que a educação no Estado ganhou amplamente novas melhoras, para as escolas, os alunos e a categoria docente. Primeiramente, no pilar sobre a valorização há uma fala, um incentivo para que acreditemos que as porcentagens colocadas para os trabalhadores foram tamanhas, que o salário do professor seja suficiente, simplesmente, o governo de SP paga o piso salarial nacional obrigatório, mas, lembramo-nos, na essência, que o Estado, obedecendo-as, promove a redução nos recursos destinados aos serviços públicos e não amplia,

[...] no caso da engrenagem educacional desenvolvida pelo Estado de SP, o governo não apenas atuou na contenção de gastos educacionais, mas atingiu diretamente as condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino. Dentro de um cenário que combinou arrocho salarial e extenuantes jornadas de trabalho, o bônus-mérito emergiu como uma das únicas formas para que os docentes obtivessem melhorias em termos de remuneração. Diante disso, muitos professores se viram obrigados a não faltar, a participar da formação fornecida pela SEE/SP, a não organizar seu trabalho fora dos limites do material padronizado, a responder diretamente pelo desempenho dos alunos, entre outras situações (LOUREIRO, 2011, p. 85).

Assim sendo, vemos que nesses decretos há certa valorização dos professores, mas que em salário e condições de trabalho, não condiz com dados de pesquisas externas ao governo, e ao que, até em senso comum, a sociedade toma conhecimento sobre o salário docente. Isso se coaduna perfeitamente com a estratégia político-econômica neoliberal de proporcionar uma ação do Estado cada vez mais racionalizada, de modo a ser mais eficiente, com maior economia de gastos.

Nos pilares seguintes, sobre Gestão Pedagógica e Ensino Integral, se dá ênfase a iniciativas como a da Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP)⁷ – pela qual estaria a educação passando por melhorias – junto às Escolas de Tempo Integral, que em sua essência, nos primeiros anos de aplicação nada vem mostrando de diferente para educação pública em termos de qualidade de ensino e diferenciação em estruturas e conteúdos diferenciais como outras línguas, por exemplo. Os alunos passam o dia na escola, e os professores não recebem o dobro do salário, que seria o mínimo, por estar dobrando a sua carga de trabalho, e sim 75% de reajuste – o que representa uma economia para o Estado a diminuir os gastos com servidores públicos

No quarto e quinto pilares, referentes à Gestão Organizacional e Financeira e a Mobilização da Sociedade, fala sobre programas de Acesso a Creche, Acesso à Escola, recursos repassados a merenda escolar – como se eles não fossem por lei e direitos, necessidades mínimas atendidas para que a educação efetivamente esteja funcionando perante leis como a LDB. Assim, há uma propaganda sobre a Gestão Organizacional e Financeira que simplesmente fala sobre os processos corriqueiros de manutenção da administração escolar.

O quinto pilar, sobre a Mobilização, é um dos que mais nos chama atenção – já

⁷ A Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP) foi criada, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo Decreto nº 57.011, de 23 de maio de 2011, com a finalidade de oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação em situações que requeiram atendimentos a necessidades de grupos específicos da população.

que ele trata do programa Escola da Família – iniciativa governamental que segue tendência amplamente neoliberal de responsabilizar a sociedade como um todo e não somente o Estado sobre o que ocorre ou pode ocorrer nas Escolas, pelo qual há quantidades de ações e auxílios, que nada tem com a real educação de conteúdos e formação que as crianças e os jovens necessitam ter nas escolas.

Assim, esses objetivos, aparentemente, remetem a um quadro de melhorias e de novos objetivos para melhoria do ensino. Portanto, na análise desse decreto percebemos que há uma necessidade do governo de reforçar ideias de valorização docente, de reforço escolar das escolas, principalmente as de baixos índices no SARESP, mas não toma nenhuma medida que realmente impulse a Educação pública a mudar e se tornar de “primeiro mundo” como se propagandeia no *site* do Programa.

No último Decreto sobre qualificação docente no período de 2010 a 2014, encontramos no ano de 2012, o Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012, pelo qual o governo institui o Programa Residência Educacional. Alckmin apresenta o programa de forma a discursar sobre um possível avanço na educação, na formação dos professores, a partir do programa,

[...] considerando a importância da participação de alunos de ensino superior no processo ensino-aprendizagem, realizado nas escolas públicas estaduais, durante suas atividades de estágio; “considerando o compromisso da Pasta da Educação de propiciar às escolas com maior grau de vulnerabilidade condições de melhorar seu desempenho, mediante ações de parceria com instituições de ensino superior” e “Considerando que o processo de estágio supervisionado e obrigatório propicia aos alunos do ensino superior, em cursos de Licenciatura, possibilidade de apresentar e desenvolver projetos educacionais nas escolas com altos índices de vulnerabilidade, visando à superação das dificuldades sociais, culturais e econômicas; e Considerando a importância do estágio, como ato educativo escolar supervisionado, no aprimoramento da formação do educador e, por via de consequência, na melhoria de seu desempenho profissional (SÃO PAULO, 2012).

No artigo 1º, fica instituído que o programa é destinado “a alunos matriculados em instituições de ensino superior, e que estejam efetivamente frequentando os respectivos cursos de Licenciatura, com a finalidade de propiciar-lhes condições de atuação nas unidades escolares da rede estadual de ensino, em regime de estágio obrigatório, para colaborar no desenvolvimento do currículo e tendo como objetivo o aprimoramento de sua formação como educadores”.

No artigo 4º, autoriza a Secretaria de Educação,

[...] a realizar chamamento público para credenciamento de instituições de ensino superior interessadas em participar do Programa, bem como a representar o Estado na celebração de convênios com as referidas instituições, tendo por objeto propiciar o estágio obrigatório de seus alunos, com concessão de bolsa-estágio, nos termos da Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. No inciso segundo, diz que “O instrumento de convênio obedecerá à minuta-padrão fixada por resolução do Secretário da Educação, vedada a transferência de recursos materiais ou financeiros à instituição de ensino, salvo, no tocante aos últimos, para o reembolso de despesas administrativas comprovadamente incorridas, observado o limite máximo de R\$ 75,00 (setenta e cinco reais) por estagiário (SÃO PAULO, 2012).

No artigo 5º, denota quais os critérios para que se possa os docentes dos cursos de licenciatura serem aceitos no Programa:

[...] atender ao chamamento público da Diretoria de Ensino, cumprindo os requisitos estabelecidos para o credenciamento no Programa; tenham assiduidade e bom rendimento escolar, apresentando desempenho acadêmico satisfatório, atestado pela própria instituição; não sejam beneficiados por qualquer outro tipo de bolsa concedida pelo Poder Público estadual; estejam matriculados a partir, no mínimo, do 3º semestre do curso de Licenciatura; tenham disponibilidade de tempo para cumprimento da carga horária do estágio; encaminhar os estudantes selecionados, munidos de carta de apresentação, à Diretoria de Ensino, para terem definida a unidade escolar em que cada um irá realizar o estágio; apresentar Plano de Trabalho de Estágio a ser desenvolvido pelo aluno selecionado na unidade escolar que lhe for definida (SÃO PAULO, 2012).

Vemos, por uma primeira análise, que se trata de um programa que busca, aparentemente aperfeiçoamento, formação de novos professores. Num primeiro momento, há melhorias, já que aperfeiçoa, contribui para novos professores. Porém, olhando com mais atenção, há uma falha que se comete, ao permitir que alunos, a partir do terceiro semestre de curso, já assumam muitas vezes, salas de aula do Ensino Médio, já que pela realidade, existem no sistema público muitas aulas vagas nas escolas, por também haver defasagem de professores na rede escolar, assim, esses alunos se tornam professores sem ao menos terem sido formados, podendo ser substitutos nesse tipo de situação.

O que estes alunos deveriam receber de oportunidade, na realidade, eram estágios supervisionados por professores especialistas nesse tema, que devem organizar um programa de estágio supervisionado com tarefas pré-determinadas, segundo um planejamento da aprendizagem, pois se trata de uma disciplina para todos os alunos do curso, para que observassem aprendizagens de outros profissionais. Interessante também é notar a nomenclatura que o governo utiliza – em referência a residência médica. Mas a realidade de ambas, Medicina e Educação, se colocam completamente divergentes no contexto brasileiro – pela maneira como é proposta essa Residência, até porque a residência médica acontece após a formação do aluno.

Não há no Decreto também nada sobre a relação dos professores dessas escolas com os futuros professores (na figura de estagiários). Utiliza-se, assim, alunos para tentar qualificar a Educação pública, ao invés de oferecer melhores condições de trabalho aos professores, e melhores formações nos cursos de graduação.

O Programa, portanto, aparece como uma medida emergencial, num contexto em que muito poucos querem exercer a profissão docente, pela baixa remuneração e pelas dificuldades de trabalho nas escolas públicas. É um decreto que novamente, não colabora para a real valorização docente, pois o professor, em sua relação teórico-prática se afasta bastante disso - assim como os outros decretos sobre qualificação analisados anteriormente - coloca o professor residente, não formado, aluno na sala de aula.

3.3 Decretos sobre a jornada de trabalho docente Estado de SP

Em nosso levantamento foram encontrados 3 decretos sobre a jornada de trabalho docente, no período de 2010 a 2014. Nesses Decretos, há alterações na redação e acréscimo de dispositivos, além de dispor sobre a jornada de trabalho docente no Programa Ensino Integral. Trata-se de medidas que corroboram para uma separação da classe docente em subcategorias, com diferentes jornadas (inicial, reduzida, integral) na rede de ensino paulista.

No ano de 2010, o Decreto nº 56.002, de 12 de julho de 2010, regulamenta o inciso 2 do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, que institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para nos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos, e dá outras providências correlatas.

No ano de 2013, outro Decreto, o nº 59.448, de 19 de agosto de 2013, também altera e acrescenta dispositivos do Decreto nº 55.078/09, de 25 de novembro de 2009 – que também dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério.

No Decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009 de São Paulo, o governo publica norteamientos sobre diversos fatores, envolvendo Classificação da Jornada de trabalho, Jornada Inicial do Trabalho Docente, Jornada Básica do Trabalho Docente, Jornada Integral do Trabalho Docente, Carga Suplementar de Trabalho e Remuneração por exercício de dois cargos como docente.

No Artigo 1º, o governo cita a relação de “classes” entre a própria unidade trabalhadora pelas classes iniciais do Ensino Fundamental - campo de atuação relativo ao cargo de Professor

Educação Básica I; e pelo professor de aulas dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, Médio e Educação Especial - campo de atuação relativo ao cargo de Professor Educação Básica II.

A Jornada de Trabalho do professor é maior ou menor dependendo de sua posição dentro da mesma carreira, isto é, varia conforme os contratos de trabalho: efetivo ou não efetivo. Para os efetivos, essa variação ocorre devido ao plano de carreira, que acaba por constituir hierarquias entre professores com mais ou com menos benefícios e vantagens.

Há horas para Jornada Inicial de Trabalho (professores iniciantes ou que cumprem carga mínima de serviço destituído de jornadas anteriores), assim como Jornada Básica de Trabalho (professor que realiza o trabalho em um dos períodos do dia) e a Jornada Integral do trabalho docente (professor que cumpre dois turnos de trabalho diariamente).

Nesse sentido, observamos que as políticas do Estado condicionam o professor a uma divisão entre os que iniciam a carreira, os que cumprem um turno de trabalho e os que trabalham dois períodos, também separando os professores entre efetivos e não efetivos. São medidas que contribuem para perda de identidade unitária da classe docente, além da própria questão salarial, pois cria horários diversos e classes de docentes em níveis diversos, o que pode melhorar o controle desses salários e dos trabalhadores.

BARBOSA (2011), a partir de pesquisa do estado da arte sobre o trabalho docente, constata que a jornada do professor é, antes, mais intensa do que extensa, porém a extensão é um aspecto relevante. A legislação vigente tem não só permitido tal extensão, em termos de horas pagas, como a tem legalizado e até incentivado, em função do fato de não conseguir resolver o problema dos baixos salários na categoria.

Desde a lei 836/97, no art. 12, parágrafo dois o acúmulo de dois cargos, resultando na jornada de 64h semanais já era legal. A lei 836/97 introduz, em seu artigo 10, inciso dois, alínea b, parágrafos 1º e 2º, a diferença entre hora-aula, de 50 minutos e hora de trabalho, de 60 minutos, bem como estabelece para o professor um descanso de 15 minutos por período letivo. Isso significa que um professor que ministra cinco aulas num período deve permanecer na escola por 5 horas (300 minutos), sendo 250 minutos em sala, 15 minutos de descanso e 35 minutos à disposição da diretoria (COSTA, 2015).

Na Jornada Inicial, pelo Decreto, o professor trabalha vinte e quatro horas (sendo vinte horas em sala de aula e duas horas em atividades coletivas na escola e duas horas em atividades a critério do professor), assim como o professor da Jornada Básica de Trabalho precisa cumprir trinta horas semanais (vinte e cinco horas em sala de aula, duas horas em atividades coletivas

na escola e três horas em atividades a critério do professor), e por último, na Jornada Integral de Trabalho, o professor precisa cumprir quarenta horas semanais, divididas entre trinta e três horas em atividades com os alunos, três horas em atividades coletivas na escola e quatro horas em atividades a critério do professor.

Mas vemos, neste cenário, que muitas vezes, os professores cujas jornadas se efetivam com alternância de horas de aula e horas vagas poderão ficar na escola aguardando o horário de aula, cujo tempo não é pago, embora o professor, não disponha de tempo para se locomover até sua casa, permanecendo na escola e adiantando suas outras tarefas laborais (COSTA, 2015).

Com relação à Carga Suplementar de Trabalho, o Governo decreta a possibilidade de ampliação de horários de trabalho para oito horas em atividades com alunos, quando em Jornada Básica de Trabalho Docente; treze horas em atividades com alunos, quando em Jornada Inicial de Trabalho Docente e vinte e três horas em atividades com alunos, quando em Jornada Reduzida de Trabalho Docente. Somando esses horários, se um professor da Jornada Inicial de Trabalho tem vinte e quatro horas para cumprir oficialmente, cumpre mais treze horas, no total ele cumpre trinta e sete horas de trabalho: chega a quase cumprir as quarenta horas do professor que cumpre a Jornada Integral de Trabalho (totalizando 37 horas de trabalho), o que denota os mecanismos que podem colaborar para exploração do trabalho do professor.

No artigo 12, o governo decreta que a acumulação remunerada de dois cargos docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo docente poderá ser exercida, desde que seja observado o limite de 64 (sessenta e quatro) horas semanais para a carga horária total do acúmulo. Se somarmos novamente, teremos totalizado nas quatro semanas de trabalho docente, 256 horas de serviço do professor.

Se um dia tem 24 horas, e uma semana totaliza 168 horas, o professor passaria a trabalhar oficialmente (isso sem relacionarmos a questão de correção de provas, preparação paralela de material que perpassa sempre as horas mínimas citadas na Jornada, e o tempo que leva para se deslocar de seu local de trabalho, as horas de almoço), quase a metade do tempo em que vive semanalmente. Como nesse contexto, o professor poderia desenvolver ações envolvendo o campo intelectual, ações de mediação em uma escola voltada à formação dos conteúdos historicamente acumulados?

Identifica-se nestas jornadas as exigências desse contexto no que diz respeito às funções do Estado com relação ao campo educacional. O lema é de que

[...] é preciso gastar com eficiência. A reestruturação da produção, enquanto resposta à crise do capital, exige novas características do trabalhador. Características que

deveriam ser forjadas sob um processo educacional compatível com as necessidades do capital no atual momento histórico: redução dos investimentos estatais e fornecimento ao aluno-trabalhador de “competências” básicas para a vida diante da organização flexível do trabalho (LOUREIRO, 2011, p. 118).

No Decreto do ano de 2010, estabelece que os candidatos aos cargos do Quadro do Magistério, convocados para o curso específico de formação a que se refere o artigo 7º da Lei Complementar nº1.094, de 16 de julho de 2009, farão jus a bolsa de estudo mensal correspondente a 75%, do salário docente (piso) em que a bolsa de estudo de que trata o antigo anterior

[...] destina-se ao custeio de gastos com a participação obrigatória do candidato no curso, incluindo-se, quando for o caso, a aquisição de equipamentos e recursos de informática, acesso à internet banda larga, e outros assemelhados, necessários à sua participação no curso a distância, cujas especificações serão objeto de regulamentação pela Secretaria da Educação e o valor da bolsa será depositado em conta bancária, cujos dados serão fornecidos pelo candidato participante, para crédito a seu favor, conforme normas estabelecidas nos regulamentos dos respectivos cursos de formação, a cada período correspondente a 1 (um) mês de curso (SÃO PAULO, 2010).

No Decreto do ano de 2013, há alterações no Artigo 5º, no Parágrafo Único: “O caso de o número de aulas disponíveis da disciplina do cargo não possibilitar a constituição da Jornada Inicial de Trabalho Docente, a vaga para ingresso poderá ser caracterizada em Jornada Reduzida de Trabalho Docente, a critério da administração” (SÃO PAULO, 2013).

O Decreto nº 59.354, de julho de 2013, dispõe sobre o Programa Ensino Integral, no que trata a jornada de trabalho docente como:

[...] as escolas participantes do Programa Ensino Integral, com estrutura, organização e funcionamento peculiares contarão, em sua execução, com quadro de pessoal próprio, independente do módulo de pessoal em vigor para as escolas estaduais, conforme estabelecido neste artigo: § 1º- A carga de trabalho horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, será de 8 (oito) horas diárias, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades multidisciplinares ou de gestão especializada. § 2º- O exercício da docência compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e das atividades complementares, sendo que a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivo e individual deverá ser cumprida no âmbito da escola (SÃO PAULO, 2013).

Há nesse Decreto uma medida que chama atenção: o professor do Ensino Integral cumpre uma jornada, de 40 horas semanais, já que além da presença física na escola, ele precisa preparar os seus materiais de suas aulas. Como o professor, poderá dar aulas de qualidade, ser valorizado, se ele precisa dobrar o seu período de aula, e triplicá-lo entre dar aulas e realizar atividades, corrigir provas? (COSTA, 2015).

Portanto, vimos por estes decretos da Jornada Docente, de 2010 a 2014, que o governo expõe, na essência desses decretos, as facetas de precarização do trabalho docente, pois, o trabalhador é colocado sob diversas formas de Jornada de Trabalho, mas em todas elas, sofre diferentes maneiras de exploração sobre a carga horária de seu trabalho. O plano de carreira, nesse contexto, historicamente foi um marco importante de ganho de direitos para o trabalhador, que em nossa atualidade, se torna objeto de disputa entre o governo do estado e professores.

Para uma educação de qualidade entendemos que é necessário o professor trabalhar certo tempo do dia e tenha tempo em outro para preparar sua aula, e que tenha um outro período para descanso. Vemos que na concretude da atualidade isso não é permitido ao professor, pelo que lemos e analisamos das jornadas de trabalho docente nos últimos anos.

Portanto, essas jornadas atualmente implementadas não auxiliam para uma real valorização docente. Estes conjuntos de alterações sobre a jornada de trabalho docente, entre os anos de 2010 e 2014, somente contemplam as novas reordenações propostas pelo neoliberalismo para educação dos estados brasileiros.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A realização do presente trabalho possibilitou compreendermos da melhor maneira as relações sobre os conceitos de trabalho, de trabalho docente, de valor, profissionalização e valorização do trabalho docente na sociedade capitalista. Tendo como a proposta de nossa pesquisa contextualizar o conceito de valorização docente a partir das novas legislações sobre o trabalho docente no estado de São Paulo, tendo como recorte especificamente os decretos estabelecidos na última década para a regulamentação da docência na rede estadual paulista.

Analizamos, inicialmente, no capítulo um, o conceito de trabalho no capitalismo e os desdobramentos do trabalho docente nesse modo de produção, assim como apreendemos os conceitos de valor, valor de uso, mais-valia, alienação e precarização do trabalho docente, a partir das novas reordenações para a categoria docente no neoliberalismo.

Percebemos durante esta análise, que, por um lado, encontramos os que buscam legitimar seu domínio como classe dominante, em relação aos que tentam sobreviver e superar este domínio. O professor é um tipo de profissional que, por sua especificidade de formador de novas gerações, se torna figura presente nos documentos internacionais que influenciam as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, o qual, é cada vez mais exposto a medidas de controle e de esvaziamento de seus conteúdos como profissional.

Entendamos que apenas uma minoria da sociedade detém o conhecimento clássico desde a mais tenra infância, no sentido de humanização e transmissão de conteúdos de forma mais aprofundada, de uma consciência para si, pois logo são, os detentores do capital do mundo.

Logo, só por meio da superação desse sistema de produção social é que poderemos imaginar o desenvolvimento a um nível satisfatório da sociedade em que haja uma escola unitária, igualitária, e que o professor esteja a serviço apenas da transmissão e mediações dos conteúdos historicamente acumulados, sem fins ideológicos exploratórios e mercadológicos, que são fator essencial para manutenção desse tipo de sociedade que vivemos atualmente.

Portanto, das considerações do capítulo um, compreendemos que estamos num campo de luta, no qual, o professor exerce uma das funções essenciais para que se possa futuramente superar o atual modo de produção da sociedade. O professor de escola pública não produz mais valia, mas é explorado do mesmo jeito e a legislação regulamenta os termos da exploração, da pressão, da prescrição tal como ocorre no mundo fabril. Não tem mais-valia, mas tem sofrimento, exploração.

A partir das reflexões no capítulo um, desenvolvemos no capítulo dois uma pesquisa bibliográfica na busca do entendimento sobre o conceito valorização do professor nas principais legislações do país.

Num primeiro momento, pôde-se notar que a palavra “valorização” só apareceu, entre todas as Constituições Federais, no início do século XXI, no ano de 2006. Pesquisamos também, as reformas educacionais do país, em relação aos tempos históricos das constituições, pelo qual, notamos que os direitos do trabalhador docente começaram a se apresentar de forma mais clara, a partir da crise do capitalismo, e a entrada das reordenações trazidas pelo governo, por meio dos organismos internacionais, no findar do século XX para o início do século XXI.

Assim, nas últimas décadas objetivou-se implantar as medidas da política do neoliberalismo para iniciar um novo ciclo de maior exploração do trabalho e do lucro capital. Nesse viés, a categoria docente passa por um processo de nova organização de seu trabalho, dos quais sofre nos últimos anos novas exigências para ser aceito e fazer carreira no Estado, assim, precisa cada vez mais atender ao perfil imposto para si.

Logo, pudemos notar, pesquisando as Constituições e as reformas educacionais dos períodos, que mais do que nunca, o professor é posto na lei em diferentes medidas, que visam responsabilizar, controlar, flexibilizar, precarizar o seu trabalho nas redes públicas de ensino.

Compreendemos, desse modo, que os processos que moveram o modo de sociedade capitalista foram responsáveis por um processo de precarização do trabalho docente, onde o seu valor foi organizado conforme os interesses da sociedade capitalista, que não representa o interesse do conjunto da população. Mas é importante salientarmos que o embate de luta de classes interfere também nessas políticas do Estado, assim, sabemos que a História nos expõe a essa lógica dialética: apesar da dominação há os movimentos para superação das medidas sancionadas ao conjunto da população. Portanto, a categoria docente, ao mesmo tempo em que se vê submetida a novas reordenações de trabalho, também reivindica os seus direitos como uma das mais importantes profissões em nossa sociedade.

No capítulo três, desenvolvemos um levantamento documental sobre os decretos lançados entre os anos de 2010 e 2014 no Governo Geraldo Alckmin no Estado de SP, em decretos específicos sobre a política de valorização do trabalho docente publicados no Estado de SP. Percebemos, por essa análise, que as atuais políticas educacionais sobre a valorização docente no Estado não contribuem para um cenário de valorização do trabalho docente, e sim são políticas que visam maior controle do trabalhador docente, são medidas que não ampliam a valorização do profissional professor e sim afetam a maneira com o qual lida com o seu

trabalho, a sua formação, o seu cotidiano na escola – quando é avaliado por dados externos, quando é medido pela política de meritocracia e é dividido em jornadas em classes distintas.

Na atualidade, portanto, o Estado de SP norteia ações a fim de objetivar os ideários burgueses, que como relacionados anteriormente, tem como objetivo a sua manutenção como classe dominante, o trabalho docente, precarizando suas possibilidades como mediador dos conteúdos historicamente acumulados. Finalizamos nossa pesquisa com o entendimento de que, na atual sociedade brasileira e na atual legislação que limita as ações dos professores no Estado, não há possibilidades nesse contexto político e histórico de sociedade, para condições reais de valorização do professor, nem na letra da lei, nem na conjuntura de vida do professor.

Por todo o trabalho, transitando por nossa particularidade e nossa coletividade como gênero humano, afirmamos, conclusivamente, que durante o percurso histórico do desenvolvimento da humanidade e da educação na sociedade até a atualidade, o professor não se elevou ao máximo em sua profissão, isto é, como categoria docente, com liberdade o suficiente, com condições suficientes, numa sociedade em que as pessoas tenham a mesma igualdade econômico-cultural, como uma futura sociedade socialista, que o fizesse transitar de sua origem e desenvolvimento como intelectual orgânico a serviço do conjunto como um todo da sociedade, para valorização de sua essência como parte fundamental ao desenvolvimento histórico da sociedade. Sua figura, no capitalismo, representa ameaça aos que dominam, pois transmitem o que muitos ainda pretendem ocultar, tem em suas mãos possibilidade de desenvolver mentalidades, ideias, superações, que não interessam à classe dominante.

Os conteúdos históricos acumulados possibilitam novos olhares e possibilidades de ação, principalmente, a consciência da dialética da história que indica o movimento da realidade. Só a partir da superação desse modo de organização social, que o professor poderá elevar-se ao seu nível mais audacioso, no sentido de ser livre dos processos de ideologia de mercado que esvaziam os conteúdos na ação escolar.

Afirmamos aqui, que, apesar de não receber a valorização da sociedade, o professor possui o fundamento primordial de mediação dos conteúdos historicamente acumulados, e no embate de luta de classes possui o elemento da contradição, pois, mesmo com ações políticas e sociais que entram sua possibilidade de liberdade cultural e intelectual, os professores lutam, em diversas esferas, e diversas maneiras, em diversos lugares do Brasil e do mundo. Observamos no trabalho, nas tendências pedagógicas, movimentos próximos, por exemplo, como a teoria e a prática desenvolvida pela corrente teórica marxista denominada Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante disso, lembramos o que certa vez Karl Marx e Friedrich Engels (2007) disseram no Manifesto Comunista: a certeza lógica de que todos os movimentos históricos que vivemos até hoje, têm sido um movimento em proveito de uma minoria, o que refletimos, é que apenas na dissolução desse movimento, teremos uma organização da imensa maioria preocupada com os objetivos dessa mesma imensa maioria, e dentro desse contexto, teremos a real valorização docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>> Acesso em: 4 de janeiro de 2015.

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

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.

APLLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica: análise internacional**.

Porto Alegre: Artmed, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**.

Trad. Lahud, Michel; Vieira, Yara F. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Política Urbana y desarrollo económico: un programa para el decenio de 1990**. Washington, 1991.

BERLATTO, A. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1824**. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

_____. **Constituições Brasileiras: 1891**. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

_____. **Constituições Brasileiras: 1934**. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

_____. **Constituições Brasileiras: 1937**. vol. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.

_____. **Constituições Brasileiras: 1946**. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.

_____. **Constituições Brasileiras: 1967**. vol. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001f.

_____. **Constituições Brasileiras: 1988**. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano, 2000.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**. Proposta de governo. Brasília: [s. n.], 1994. 300p

CASTEL, R. **As metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. (Col. Zero à Esquerda)

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, Autores Associados, 1993.

_____. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. Anais eletrônicos do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR. Campinas, Unicamp, 2009.
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINNNi3M.pdf> Acesso em: 05 de novembro de 2014.

ENGUIITA, M. F. "A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarianização." *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, 1991, pp. 41-61.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. In: Catani, Denice Bárbara et al. (org). *Universidade, escola e formação de professores*, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERREIRA, M.C. L. (2004). **Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade**. *Correio da APPOA*, n.131, dez.2004, p.37-51.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional.** In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo:** um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC.

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

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

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GREGOLIN, M. V. **Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos.** In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs). **Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas.** Uberlândia, EDUFU, 2003.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

HYPÓLITO, A.L. **Trabalho docente: classe social e relações de gênero.** Campinas: Papyrus, 1997.

HUNT, A. **Teoria e Política na identificação da classe operária.** In: _____(org) Classes e estruturadas classes. Tradução José Calisto. Lisboa: Edições 70, 1977. p.93-128.

KOSIC, K. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Horizonte, 1978.

LIBÂNEO. J.C.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs). **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** São Paulo: Cortez, 2003

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.

LÜDKE, M.; BOING L. A. **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números.** Revista Educação e Sociedade, v.28, n 100, Campinas, SP, out. 2007.p. 1-10.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MALDIDIER, D. (1997). **Elementos para uma história da análise do discurso na França.** In: (Orlandi, E. P.): Gestos de leitura: Da história no discurso. Tradução Mônica Graciela Zoppi Fontana. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

MÁRKUS, G. **Marxismo y "antropología".** Barcelona, Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M.,DUARTE, N., Orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução de R. Enderle, N. Schneider e L.C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. "Para a crítica da economia política." In: Marx, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros escritos.** 2ª. Ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979a, Os Pensadores.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.** In: Fernandes, F. (org.). *Marx, K., Engels, F.: História.* 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984, Grandes cientistas sociais, nº 36.

_____. **O Capital.** Livro I vol. I. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 2001.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro IV.

MENDES, G; COELHO, I. M; BRANCO, P.G.G. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Saraiva, 2007.

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

MACHADO, L. **Trabalho produtivo e trabalho improdutivo**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e fundamentos**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**/ tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2002.

POULANTZAS, N. **As classes sociais e a sua reprodução ampliada**. In: ____As classes sociais no capitalismo de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.p. 13-38.

ROSA, M. I. **Do governo dos homens: "Novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos**. Revista Educação & Sociedade, vol. 19, nº 64. Campinas, setembro de 1999.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 991.

RUBIN, I.I. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SÁ, N. P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola**. Cadernos de Pesquisa, n 57, p.20-29, SP, mai, 1986.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Revista Em Aberto. INEP, Brasília, 1984. < <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/Sobre-a-natureza-e-especificidade-da-educacao.pdf>> Acesso em: 18 de outubro de 2014.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, Autores Associados, 2002, 41ª ed., cap. 2.

SCHWARTZ, Y. **Trabalho e Valor**. Tempo Social; Revista Sociologia, USP. São Paulo, 8(2): 147-158, outubro de 1996.

_____. **Trabalho e uso de si**. Pró-posições; Vol I nº 5 (32), julho de 2000.

SCHMIDT, A. **El concepto de naturaleza en Marx**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1976.

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

Paulo: Boitempo, 2005.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. Educação e Sociedade, .29 n.102 Campinas jan./abr. 2008, p. 1-11. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000100009&lng=pt&nrm=isso

VIEIRA, S. L. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

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: 24 de novembro. 2014.

Sites

<http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/constituicoes-brasileiras> visitado em: 14/11/2014

<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm> visitado em: 10/10/2015

http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Pesquisa_Avancada visitado em: 11/10/2015

http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Home_1_0.aspx#15/01/2015 visitado em: 11/10/2014

<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/> visitado em: 12/10/2015

ANEXOS

I Decreto 55650/10 | Decreto nº 55.650, de 29 de Março de 2010

Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas

JOSÉ SERRA, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR, consistente na ministração de cursos de formação de professores destinados a integrantes da respectiva carreira da rede estadual de ensino.

Artigo 2º - O programa instituído por este decreto objetivará a formação de até 30.000 (trinta mil) profissionais, em nível de especialização, ao longo dos exercícios de 2010 a 2012, em cursos com 12 (doze) a 14 (quatorze) meses de duração, com início no segundo semestre do ano corrente.

Artigo 3º - Os cursos a que alude o artigo 1º deste decreto deverão propiciar aos profissionais da educação as seguintes habilidades:

I - conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas suficientes para absorver novos currículos, incluindo sua implementação e avaliação;

II - capacidade de apropriação da cultura de desenvolvimento profissional como processo coletivo, envolvendo a equipe escolar, com especial ênfase na sala de aula e na organização global da escola, para além de disciplinas curriculares específicas;

III - competências necessárias ao trabalho de grupo produtivo, incluída a interação, a assimilação de pontos de vista divergentes, o compartilhamento de ideias e a busca de consensos.

Artigo 4º - Para a implementação e desenvolvimento do Programa REDEFOR, fica o Secretário da Educação autorizado a representar o Estado na celebração de convênios com a Universidade São Paulo - USP, a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, inclusive para fins de divisão dos cursos de formação de professores entre essas instituições.

Artigo 5º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 29 de março de 2010

JOSÉ SERRA

II - Decreto 55717/10 | Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010

Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas

ALBERTO GOLDMAN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, Decreta:

CAPÍTULO I

Disposições Preliminares

Artigo 1º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, criada pelo Decreto nº [54.297](#), de 5 de maio de 2009, no âmbito da Secretaria da Educação, fica organizada nos termos deste decreto.

Artigo 2º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo integra a estrutura básica da Secretaria da Educação, diretamente subordinada ao Titular da Pasta.

Artigo 3º - São objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

I - a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria;

II - o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria.

Artigo 4º - Para a consecução de seus objetivos, cabe à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

I - qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;

II - realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no artigo 7º da Lei Complementar 1.094, de 16 de julho de 2009 ;

III - disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;

IV - reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais, livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores;

V - manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito;

VI - promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria.

Parágrafo único - A Escola cabe, ainda, exercer o previsto no artigo 4º do Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009 .

CAPÍTULO II

Da Estrutura e dos Níveis Hierárquicos

Artigo 5º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, unidade com nível hierárquico de Coordenadoria, tem a seguinte estrutura:

I - Assistência Técnica do Coordenador;

II - Grupo de Programas de Formação e Educação Continuada;

III - Grupo de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância;

IV - Centro de Finanças.

§ 1º - A Escola conta, ainda, com Célula de Apoio Administrativo.

§ 2º - A Assistência Técnica do Coordenador e a Célula de Apoio Administrativo não se caracterizam como unidades administrativas.

Artigo 6º - As unidades a seguir relacionadas, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, têm os seguintes níveis hierárquicos:

I - de Departamento Técnico:

b) o Grupo de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância;

II - de Divisão, o Centro de Finanças.

CAPÍTULO III

Do Órgão dos Sistemas de Administração Financeira e Orçamentária

Artigo 7º - O Centro de Finanças é órgão setorial dos Sistemas de Administração Financeira e Orçamentária e presta, também, serviços de órgão subsetorial no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo.

CAPÍTULO IV

Das Atribuições

Artigo 8º - A Assistência Técnica do Coordenador tem as seguintes atribuições:

I - apoiar e assistir o Coordenador na proposição de políticas e na articulação do desenvolvimento dos programas educacionais;

- II** - garantir a articulação das ações das unidades que integram a estrutura da Escola; **III** - preparar documentos técnicos e informações para subsidiar a elaboração de plano de trabalho anual da Escola;
- IV** - apoiar as unidades integrantes da estrutura da Escola na implementação de ações prioritárias e outras demandas;
- V** - gerar informações consolidadas da Escola para subsidiar a Secretaria na elaboração do cronograma anual de trabalho e demais necessidades;
- VI** - instruir e informar processos e expedientes que lhe sejam encaminhados;
- VII** - participar da elaboração de relatórios de atividades da Escola;
- VIII** - acompanhar e avaliar as atividades referentes à área de atuação da Escola;
- IX** - produzir informações gerenciais para subsidiar as decisões do Coordenador;
- X** - propor a elaboração de normas e manuais de procedimentos;
- XI** - realizar estudos, elaborar relatórios e emitir pareceres sobre os assuntos relativos à área de atuação da Escola.

Artigo 9º - A Célula de Apoio Administrativo tem as seguintes atribuições:

- I** - receber, registrar, distribuir e expedir papéis e processos;
- II** - preparar o expediente do Coordenador e o de sua Assistência Técnica;
- III** - manter registros sobre frequência e férias dos servidores;
- IV** - prever, requisitar, guardar e distribuir o material de consumo da Escola;
- V** - manter registro do material permanente e comunicar à unidade competente a sua movimentação;
- VI** - acompanhar e prestar informações sobre a tramitação de papéis e processos em trânsito nas unidades da Escola;
- VII** - organizar e manter arquivo das cópias dos textos digitados;
- VIII** - desenvolver outras atividades características de apoio administrativo à atuação do Coordenador e de sua Assistência Técnica.

Artigo 10 - O Grupo de Programas de Formação e Educação Continuada, unidade responsável pela programação e gestão da execução dos cursos, sua avaliação e certificação e pelo provimento de materiais didáticos e de infraestrutura de recursos adequados, tem as seguintes atribuições:

I - participar da formulação das políticas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada dos profissionais da Secretaria;

II - desenvolver e executar, diretamente ou por meio de entidades contratadas ou conveniadas, programas e cursos para formação continuada, atualização e desenvolvimento dos profissionais do Quadro do Magistério e dos demais quadros da Secretaria, em articulação com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o Departamento de Recursos Humanos;

III - elaborar calendário dos cursos ofertados;

IV - preparar, providenciar e distribuir materiais didáticos de programas presenciais e a distância;

V - organizar aulas práticas na rede escolar, em articulação com as áreas e unidades envolvidas;

VI - participar dos processos de seleção e avaliação de pessoal do Quadro do Magistério e dos demais quadros da Secretaria;

VII - apoiar a execução de programas educacionais no que se refere à organização de salas, disponibilização de materiais, equipamentos de suporte e outros itens que se fizerem necessários;

VIII - administrar instalações próprias, para sediar cursos, eventos e outras atividades de educação continuada dos quadros de servidores da Secretaria;

IX - providenciar a contratação de espaços, profissionais e entidades especializadas necessários à execução de programas de capacitação de responsabilidade da Escola, mantendo cadastro atualizado a respeito;

X - providenciar a confecção e expedir atestados, certidões, certificados, diplomas e outros documentos assemelhados;

XI - comunicar ao Departamento de Recursos Humanos a participação, o desempenho, a certificação e demais informações acerca dos participantes dos cursos de formação e desenvolvimento dos quadros da Secretaria;

XII - solicitar e arquivar documentação de alunos e docentes.

Artigo 11 - O Grupo de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância, unidade responsável pelo planejamento e coordenação de estudos, pesquisas, criação e produção de programas de educação a distância e pela gestão da infraestrutura de equipamentos e demais recursos tecnológicos necessários, tem as seguintes atribuições:

I - elaborar projetos para uso pedagógico de novas tecnologias em programas de formação e desenvolvimento profissional;

II - administrar e manter em condições adequadas de funcionamento a Rede do Saber e demais bases tecnológicas de uso educacional;

III - pesquisar, modelar e manter atualizadas as tecnologias de educação a distância utilizadas na Escola, nos seus diversos suportes, como textos, vídeos, recursos digitalizados e recursos acessados "on line";

IV - organizar e monitorar a execução dos programas de educação a distância;

V - monitorar e garantir a disponibilidade dos equipamentos, aplicativos e métodos das redes educacionais para execução dos programas de educação a distância;

VI - garantir condições técnicas de funcionamento pedagógico de mídias de suporte virtual e sua conectividade e compatibilidade com os sistemas e equipamentos adotados na Escola;

VII - programar e providenciar a manutenção, evolução e adequação permanente da infraestrutura de educação a distância para atender às necessidades da Secretaria;

VIII - orientar e capacitar as Diretorias de Ensino na utilização das redes educacionais;

IX - definir e especificar a aquisição de equipamentos e aplicativos das redes educacionais;

X - atender aos usuários da rede de educação a distância;

XI - definir a abordagem, o formato e o modelo de educação a distância de acordo com a concepção pedagógica de cada programa de formação e desenvolvimento profissional oferecido nessa modalidade;

XII - formatar e produzir cursos e materiais para programas educacionais utilizando diferentes mídias e tecnologias de educação a distância;

XIII - desenvolver tutoriais e orientar a utilização dos recursos de educação a distância disponibilizados;

XIV - organizar e manter disponível o acervo técnico de materiais de educação a distância e outros de apoio aos cursos realizados pela Escola;

XV - administrar e manter atualizado o portal da Escola.

Artigo 12 - O Centro de Finanças, unidade responsável pela gestão orçamentária e financeira da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, tem as atribuições previstas nos artigos [9º](#) e [10](#) do Decreto-Lei nº [233](#), de 28 de abril de 1970.

CAPÍTULO V

Das Competências

SEÇÃO I

Do Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo

Artigo 13 - O Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, além de outras que lhe forem conferidas por lei ou decreto, tem, em sua área de atuação, as seguintes competências:

I - em relação às atividades gerais:

- a)** assessorar o Secretário da Educação no desempenho de suas funções;
- b)** coordenar, orientar e acompanhar as atividades das unidades subordinadas;
- c)** baixar normas de funcionamento das unidades subordinadas;
- d)** encaminhar papéis, processos e expedientes diretamente aos órgãos competentes para manifestação sobre os assuntos neles tratados;
- e)** decidir sobre os pedidos de certidões e vista de processos;

II - em relação às atividades específicas da Escola, propor:

- a)** normas procedimentais para orientar as atividades administrativas, didáticas e disciplinares da Escola;
- b)** o planejamento, a execução e o monitoramento dos programas educacionais de responsabilidade da Escola;
- c)** o regimento interno da Escola, dispondo sobre diretrizes, orientações programáticas, órgãos colegiados e demais aspectos inerentes ao seu funcionamento;

III - em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, as previstas no artigo 29 do Decreto nº 52.833, de 24 de março de 2008 ;

IV - em relação aos Sistemas de Administração Financeira e Orçamentária, as previstas nos artigos 13 e 14 do Decreto-Lei nº 233, de 28 de abril de 1970;

V - em relação à administração de material e patrimônio:

- a)** as previstas no artigo 3º do Decreto nº 47.297, de 6 de novembro de 2002 ;
- b)** autorizar a transferência de bens móveis entre as unidades subordinadas.

Parágrafo único - As medidas previstas nas alíneas a e b do inciso II deste artigo serão baixadas mediante resolução do Secretário da Educação e o regimento interno de que trata a alínea c do referido inciso será objeto de decreto.

SEÇÃO II

Dos Diretores dos Grupos

Artigo 14 - Os Diretores dos Grupos, além de outras que lhes forem conferidas por lei ou decreto, têm, em suas respectivas áreas de atuação, as seguintes competências:

- I** - em relação às atividades gerais, assistir o Coordenador no desempenho de suas funções;
- II** - em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, as previstas nos artigos [31](#) e [33](#) do Decreto nº [52.833](#), de 24 de março de 2008;
- III** - em relação aos Sistemas de Administração Financeira e Orçamentária, as previstas no artigo [14](#) do Decreto-Lei nº [233](#), de 28 de abril de 1970;
- IV** - em relação à administração de material, as previstas no artigo [3º](#) do Decreto nº [47.297](#), de 6 de novembro de 2002, observado o disposto em seu parágrafo único.

SEÇÃO III

Do Diretor do Centro de Finanças

Artigo 15 - O Diretor do Centro de Finanças, além de outras que lhe forem conferidas por lei ou decreto, tem, em sua área de atuação, as seguintes competências:

- I** - em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, as previstas no artigo [34](#) do Decreto nº [52.833](#), de 24 de março de 2008;
- II** - em relação aos Sistemas de Administração Financeira e Orçamentária, as previstas nos artigos [15](#) e [17](#) do Decreto-Lei nº [233](#), de 28 de abril de 1970.

Parágrafo único - As competências previstas nos artigos [15](#), inciso **III**, e [17](#), inciso **I**, do Decreto-Lei nº [233](#), de 28 de abril de 1970, serão exercidas em conjunto com o dirigente da unidade de despesa correspondente.

SEÇÃO IV

Das Competências Comuns

Artigo 16 - São competências comuns ao Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e aos Diretores dos Grupos, em suas respectivas áreas de atuação:

I - em relação às atividades gerais:

a) propor à autoridade superior o programa de trabalho e as alterações que se fizerem necessárias;

b) solicitar informações a outros órgãos da administração pública;

c) criar comissões não permanentes e grupos de trabalho;

d) autorizar estágios em unidades subordinadas.

II - em relação à administração de material e patrimônio: o

a) as previstas nos artigos **1º** e **2º** do Decreto nº **31.138**, de 9 de janeiro de 1990, alterados pelo Decreto nº **33.701**, de 22 de agosto de 1991, que lhes forem delegadas pelo Titular da Pasta;

b) assinar editais de concorrência;

c) autorizar, mediante ato específico, autoridades subordinadas a requisitarem transporte de material por conta do Estado.

Artigo 17 - São competências comuns ao Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, aos Diretores dos Grupos e ao Diretor do Centro de Finanças, em suas respectivas áreas de atuação:

I - em relação às atividades gerais e à administração de material, as previstas nos incisos **I** e **III** do artigo **147** do Decreto nº **7.510**, de 29 de janeiro de 1976;

II - em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, as previstas no artigo **38** do Decreto nº **52.833**, de 24 de março de 2008 .

Artigo 18 - As competências previstas neste capítulo, sempre que coincidentes, serão exercidas, de preferência, pelas autoridades de menor nível hierárquico.

CAPÍTULO VI

Disposições Finais

Artigo 19 - As atribuições e competências de que trata este decreto poderão ser detalhadas por resolução do Secretário da Educação.

Artigo 20 - O Departamento de Administração, da Secretaria da Educação, fica incumbido de, observadas as atribuições próprias das unidades integrantes de sua estrutura, prestar à Escola

de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo os serviços administrativos e de infraestrutura necessários ao seu pleno funcionamento, exceto os relativos aos Sistemas de Administração Financeira e Orçamentária.

Artigo 21 - Ficam extintos, no Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação, 31 (trinta e um) cargos vagos de Agente de Serviços Escolares.

Parágrafo único - O Departamento de Recursos Humanos, da Secretaria da Educação, providenciará a edição, no prazo de 15 (quinze) dias contados a partir da data da publicação deste decreto, de relação dos cargos extintos por este artigo, contendo nome do último ocupante e motivo da vacância.

Artigo 22 - As Secretarias de Economia e Planejamento e da Fazenda providenciarão, em seus respectivos âmbitos de atuação, os atos necessários ao cumprimento deste decreto.

Artigo 23 - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial os artigos 5º e 6º do Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009 .

Palácio dos Bandeirantes, 19 de abril de 2010

ALBERTO GOLDMAN

III - Decreto 56002/10 | Decreto nº 56.002, de 12 de julho de 2010

Regulamenta o § 2º do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, que institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica e dá outras providências correlatas.

ALBERTO GOLDMAN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, Decreta:

Artigo 1º - Os candidatos aos cargos do Quadro do Magistério, convocados para o curso específico de formação a que se refere o artigo 7º da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009 , farão jus a bolsa de estudo mensal correspondente a 75%

(setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido, durante o período de duração do curso.

Artigo 2º - A bolsa de estudo de que trata o artigo anterior destina-se ao custeio de gastos com a participação obrigatória do candidato no curso, incluindo-se, quando for o caso, a aquisição de equipamentos e recursos de informática, acesso à internet banda larga, e outros assemelhados, necessários à sua participação no curso a distância, cujas especificações serão objeto de regulamentação pela Secretaria da Educação.

Artigo 3º - O valor da bolsa será depositado em conta bancária, cujos dados serão fornecidos pelo candidato participante, para crédito a seu favor, conforme normas estabelecidas nos regulamentos dos respectivos cursos de formação, a cada período correspondente a 1 (um) mês de curso.

Artigo 4º - A Secretaria da Educação baixará normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto neste decreto.

Artigo 5º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Palácio dos Bandeirantes, 12 de julho de 2010

ALBERTO GOLDMAN

IV - Decreto 57379/11 | Decreto nº 57.379, de 29 de setembro de 2011

Dá nova redação ao artigo 7º do Decreto nº 53.037, de 28 de maio de 2008, alterado pelo Decreto nº 53.161, de 24 de junho de 2008, que dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas à remoção, à substituição e à contratação temporária de docentes

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e considerando a necessidade de imprimir melhor adequação aos critérios que regulamentam as substituições dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, durante os impedimentos legais e temporários, Decreta:

Artigo 1º - O artigo [7º](#) do Decreto nº [53.037](#), de 28 de maio de 2008 , alterado pelo Decreto nº [53.161](#), de 24 de junho de 2008 , passa a vigorar com a seguinte redação:[Ver tópico \(6 documentos\)](#)

"Artigo 7º - A substituição durante o impedimento legal e temporário de outro titular de cargo do Quadro do Magistério, bem como o exercício das atribuições de cargo vago, de que trata o artigo [22](#) da Lei Complementar nº [444](#), de 27 de dezembro de 1985, dar-se-á mediante designação, atendendo-se às condições estabelecidas neste decreto e nas demais normas regulamentares, ficando impedido de participar da atribuição de vagas o servidor que:

I - houver sofrido penalidade, por qualquer tipo de ilícito, nos últimos 5 (cinco) anos;

II - houver, nos últimos 3 (três) anos, desistido de designação anterior ou tido a designação cessada a critério da administração;

III - apresentar, no ano precedente ao da atribuição de vaga, mais de 12 (doze) faltas de qualquer natureza.

§ 1º - No caso de substituições de docentes, o período de afastamento correspondente deverá ser igual ou superior a 200 (duzentos) dias e a carga horária do servidor

substituído, igual ou superior à que houver sido atribuída ao servidor substituto em sua unidade de origem.

§ 2º - Nas classes de Suporte Pedagógico, de Supervisor de Ensino e de Diretor de Escola, o período mínimo para as designações deverá ser igual a 90 (noventa) dias." (NR) [Ver tópico](#)

Artigo 2º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 29 de setembro de 2011

GERALDO ALCKMIN

V - Decreto 57571/11 | Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011

Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, Considerando o êxito das políticas educacionais voltadas à educação pública estadual promovidas pelo Governo do Estado de São Paulo ao longo dos últimos anos, tais como a universalização do ensino fundamental de nove anos, a redução da defasagem idade-série dos alunos da educação básica, os resultados positivos alcançados pelas escolas da rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo;

Considerando a necessidade de serem implementadas políticas educacionais voltadas à continuidade dos processos de melhoria da educação pública paulista, nos seus vários níveis e modalidades, em especial no que se refere à diminuição do abandono e da evasão de alunos do ensino médio;

Considerando a importância da gestão educacional eficiente e eficaz, com ênfase na aprendizagem dos alunos da educação básica;

Considerando a importância de se dar continuidade às políticas de valorização dos profissionais da educação pública estadual; e Considerando que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.

Artigo 2º - O Programa instituído pelo artigo 1º deste decreto será desenvolvido com base nas seguintes diretrizes:

I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;

II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;

III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento

Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;

V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual.

Artigo 3º - O Programa Educação - Compromisso de São Paulo conta com:

I - Conselho Consultivo;

II - Câmara Técnica de Acompanhamento.

Artigo 4º - O Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, tem a seguinte composição:

I - como representantes da Secretaria da Educação:

a) o Titular da Pasta;

b) o Secretário Adjunto;

c) o Chefe de Gabinete;

d) 1 (um) do Conselho Estadual da Educação, indicado pelo Titular da Pasta;

e) até 6 (seis) de órgãos da Pasta, indicados pelo Titular da Pasta;

II - até 10 (dez) representantes da sociedade civil, indicados pelo Secretário da Educação.

§ 1º - O Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo deverá reunir-se a cada bimestre, ou extraordinariamente, por solicitação do Secretário da Educação.

§ 2º - O Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo encaminhará ao Governador do Estado, a cada quadrimestre, relatório circunstanciado das ações realizadas e do andamento da implementação do Programa.

Artigo 5º - A Câmara Técnica de Acompanhamento do Programa Educação - Compromisso de São Paulo será integrada por servidores da Secretaria da Educação, designados pelo Titular da Pasta.

§ 1º - A Câmara Técnica de Acompanhamento de que trata o "caput" deste artigo deverá elaborar seu regimento interno disciplinando suas normas de funcionamento.

§ 2º - O regimento interno a que se refere o § 1º será aprovado, mediante resolução, pelo Secretário da Educação.

§ 3º - A Câmara Técnica de Acompanhamento prestará o apoio técnico e administrativo necessários ao Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo.

§ 4º - As funções de membro da Câmara Técnica de Acompanhamento não serão remuneradas, mas consideradas como serviço público relevante.

Artigo 6º - A Câmara Técnica de Acompanhamento do Programa Educação - Compromisso de São Paulo deverá apresentar no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data de publicação deste decreto, Plano de Trabalho detalhado, contendo cronograma para a concretização das ações nele previstas.

Artigo 7º - O Secretário da Educação poderá baixar normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto neste decreto.

Artigo 8º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 2 de dezembro de 2011

GERALDO ALCKMIN

VI - Decreto 57786/12 | Decreto nº 57.786, de 10 de fevereiro de 2012

Acrescenta § 4º ao artigo 1º do Decreto nº 49.893, de 18 de agosto de 2005, que dispõe sobre os afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, Decreta:

Artigo 1º - Ao artigo 1º do Decreto nº 49.893, de 18 de agosto de 2005, fica acrescentado § 4º, com a seguinte redação:

"§ 4º - Os afastamentos de que trata a alínea a do inciso II deste artigo, quando para exercer atividades junto às unidades da Diretoria de Educação para o Trânsito do Departamento

Estadual de Trânsito - DETRAN-SP, da Secretaria de Gestão Pública, mediante termo de cooperação celebrado com a Secretaria da Educação, poderão ser autorizados sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens dos respectivos cargos, para os docentes readaptados interessados, ouvida previamente a Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde - CAAS."

Artigo 2º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 10 de fevereiro de 2012

GERALDO ALCKMIN

VII - Decreto 57978/12 | Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012

Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, à vista do que lhe representou o Secretário da Educação, Considerando a implementação do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 3 de dezembro de 2011, cujas ações visam à melhoria da educação básica paulista; Considerando a importância da participação de alunos de ensino superior no processo ensino-aprendizagem, realizado nas escolas públicas estaduais, durante suas atividades de estágio; Considerando o compromisso da Pasta da Educação de propiciar às escolas com maior grau de vulnerabilidade condições de melhorar seu desempenho, mediante ações de parceria com instituições de ensino superior;

Considerando que o processo de estágio supervisionado e obrigatório propicia aos alunos do ensino superior, em cursos de Licenciatura, possibilidade de apresentar e desenvolver projetos educacionais nas escolas com altos índices de vulnerabilidade, visando à superação das dificuldades sociais, culturais e econômicas; e Considerando a importância do estágio, como ato educativo escolar supervisionado, no aprimoramento da formação do educador e, por via de consequência, na melhoria de seu desempenho profissional, Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa Residência Educacional destinado a alunos matriculados em instituições de ensino superior, e que estejam

efetivamente frequentando os respectivos cursos de Licenciatura, com a finalidade de propiciar-lhes condições de atuação nas unidades escolares da rede estadual de ensino, em regime de estágio obrigatório, para colaborar no desenvolvimento do currículo e tendo como objetivo o aprimoramento de sua formação como educadores.

Artigo 2º - A implementação do Programa Residência Educacional será coordenada pela Comissão de Estágio Supervisionado, criada por ato do Secretário da Educação, a qual compete, ainda, acompanhar a execução dos termos de convênios que forem celebrados entre a Secretaria da Educação e as Instituições de Ensino Superior interessadas.

Artigo 3º - Compete ao Secretário da Educação, por meio de resolução da Pasta, operacionalizar a realização do estágio curricular supervisionado e obrigatório, nas unidades escolares da rede pública estadual, de alunos que estejam matriculados e frequentando o ensino regular de cursos de Licenciatura.

Artigo 4º - Fica a Secretaria de Educação, por intermédio de suas Diretorias de Ensino, autorizada a realizar chamamento público para credenciamento de instituições de ensino superior interessadas em participar do Programa, bem como a representar o Estado na celebração de convênios com as referidas instituições, tendo por objeto propiciar o estágio obrigatório de seus alunos, com concessão de bolsa-estágio, nos termos da Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

§ 1º - A instrução dos processos referentes a convênio para estágio incluirá parecer da Consultoria Jurídica da Pasta, observando-se o disposto no Decreto nº 40.722, de 20 de março de 1996.

§ 2º - O instrumento de convênio obedecerá à minuta-padrão fixada por resolução do Secretário da Educação, vedada a transferência de recursos materiais ou financeiros à instituição de ensino, salvo, no tocante aos últimos, para o reembolso de despesas administrativas comprovadamente incorridas, observado o limite máximo de R\$ 75,00 (setenta e cinco reais) por estagiário.

Artigo 5º - A instituição de ensino superior interessada em participar do Programa Residência Educacional deverá:

I - atender ao chamamento público da Diretoria de Ensino, cumprindo os requisitos estabelecidos para o credenciamento no Programa;

II - se credenciada, publicar edital interno para a seleção de estudantes de cursos de Licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas públicas estaduais;

III - realizar seleção entre os estudantes dos cursos de Licenciatura, a que se refere o inciso anterior, que atendam os seguintes requisitos:

a) tenham assiduidade e bom rendimento escolar, apresentando desempenho acadêmico satisfatório, atestado pela própria instituição;

b) não sejam beneficiados por qualquer outro tipo de bolsa concedida pelo Poder Público estadual;

c) estejam matriculados a partir, no mínimo, do 3º semestre do curso de Licenciatura;

d) tenham disponibilidade de tempo para cumprimento da carga horária do estágio;

IV - encaminhar os estudantes selecionados, munidos de carta de apresentação, à Diretoria de Ensino, para terem definida a unidade escolar em que cada um irá realizar o estágio;

V - apresentar Plano de Trabalho de Estágio a ser desenvolvido pelo aluno selecionado na unidade escolar que lhe for definida.

Artigo 6º - Caberá à Diretoria de Ensino:

I - identificar e quantificar as vagas disponíveis para estágio nas unidades escolares de sua jurisdição;

II - proceder à seleção das instituições de ensino superior que tenham atendido ao chamamento público e às condições para credenciamento;

III - analisar e emitir parecer sobre o Plano de Trabalho de Estágio apresentado pela instituição de ensino superior credenciada, para ser desenvolvido na unidade escolar do estágio;

IV - elaborar a documentação e acompanhar o processo de convênio com cada instituição de ensino credenciada;

V - encaminhar os estudantes selecionados para as unidades escolares com vagas disponíveis na disciplina dos respectivos cursos.

Artigo 7º - Para fazer jus à concessão da bolsa-estágio, o estudante deverá ter sido selecionado pela instituição de ensino superior em que se encontra matriculado, havendo comprovado atendimento aos requisitos relacionados no inciso III do artigo 5º deste decreto.

Artigo 8º - A Diretoria de Ensino procederá à celebração de Termo de Compromisso de Estágio entre a instituição de ensino superior credenciada, o aluno de curso de licenciatura, selecionado pela instituição, e a unidade escolar que oferecerá o estágio, na conformidade da minuta-padrão constante do Anexo I, que integra este decreto.

Artigo 9º - O estágio não confere ao estagiário vínculo empregatício com o Estado, sendo vedado estender-lhe direitos, vantagens ou benefícios assegurados aos servidores públicos.

Artigo 10 - As despesas decorrentes do pagamento de bolsas-estágio e de auxílio-transporte aos estagiários onerarão as dotações orçamentárias próprias da Secretaria de Estado da Educação.

Artigo 11 - A Secretaria da Educação regulamentará o disposto neste decreto no prazo de 60 (sessenta) dias.

Artigo 12 - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 18 de abril de 2012

GERALDO ALCKMIN

VIII - Decreto 59354/13 | Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013

Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no artigo 9º da Lei Complementar nº 1.191,

de 28 de dezembro de 2012, Considerando o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, cujas ações preveem a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas paulistas; Considerando a necessidade de implementar as ações programadas, observadas as especificidades e peculiaridades das unidades escolares que integram o sistema estadual de ensino; e Considerando a importância do ensino integral para o desenvolvimento da educação do indivíduo, na totalidade de seus aspectos, Decreta:

Artigo 1º - O Programa Ensino Integral destinado a alunos do ensino fundamental e médio, das escolas públicas estaduais, tem por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, e será implementado de acordo com o disposto neste decreto.

Artigo 2º - As escolas participantes do Programa Ensino Integral, com estrutura, organização e funcionamento peculiares contarão, em sua execução, com quadro de pessoal próprio, independente do módulo de pessoal em vigor para as escolas estaduais, conforme estabelecido neste artigo.

§ 1º - A carga de trabalho horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, será de 8 (oito) horas diárias, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades multidisciplinares ou de gestão especializada.

§ 2º - O exercício da docência compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e das atividades complementares, sendo que a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivo e individual deverá ser cumprida no âmbito da escola.

§ 3º - A composição do quadro de pessoal das escolas, com integrantes do Quadro do Magistério, mediante designação, consistirá de:

1. Diretor de Escola;
2. Vice-Diretor de Escola;
3. Professores Coordenadores;
4. Professor de Sala ou Ambiente de Leitura;
5. Professores portadores de diploma de licenciatura plena.

§ 4º - Os Professores Coordenadores, a que se refere o item 3 do § 3º deste artigo, atuarão como Professor Coordenador Geral ou como Professores Coordenadores por Área de Conhecimento.

§ 5º - Não será permitida contratação de professor por tempo determinado, prevista na Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, exceto para atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, conforme regulamentação específica.

§ 6º - Os docentes a que se refere § 5º deste artigo, excepcionalmente contratados, não integrarão o Regime de Dedicção Plena e Integral, bem como não farão jus ao recebimento da Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI.

§ 7º - As unidades escolares que ofereçam ensino fundamental e médio poderão contar com um professor coordenador para atuar como Professor Coordenador Geral em cada nível de ensino.

§ 8º - O corpo docente será composto exclusivamente por professores coordenadores e por professores portadores de diploma de licenciatura plena.

§ 9º - O módulo de professores que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral será fixado anualmente, de acordo com a demanda escolar, por ato do Diretor de Escola.

§ 10 - O integrante do Quadro do Magistério designado será avaliado periodicamente, de acordo

com critérios e procedimentos definidos em regulamento específico e com o estabelecido no artigo 5º deste decreto.

§ 11 - A cessação da designação do integrante do Quadro do Magistério poderá ocorrer a qualquer tempo, caso não corresponda às expectativas de atuação no programa.

§ 12 - Na hipótese do § 11 deste artigo, previamente ao ato de cessação da designação, será assegurada ao integrante do Quadro do Magistério a faculdade de exercer o direito de defesa, no prazo de 3 (três) dias úteis, subsequentes à sua notificação, devendo o procedimento ser concluído dentro de 5 (cinco) dias, contados da data do protocolo das razões de defesa ou do decurso do prazo para apresentá-las.

§ 13 - Nas ausências e impedimentos legais dos docentes que atuam no programa não haverá substituição mediante nova designação, exceto de docente que se encontre em licença gestante ou em licença-adoção.

§ 14 - Na hipótese de ausência ou impedimento legal, de que trata o § 13 deste artigo, a substituição, na mesma área de conhecimento, caberá aos integrantes do Quadro do Magistério, em atribuições específicas de docência, que atuam no programa.

Artigo 3º - Os processos seletivos dos integrantes do Quadro do Magistério, para atuação no Programa Ensino Integral, serão realizados no âmbito da Diretoria de Ensino, ficando impedidos de participar do processo os interessados que, nos últimos 5 (cinco) anos:

I - tenham sofrido penalidades administrativas, por qualquer tipo de ilícito; Ver tópico

II - tenham desistido de designação anterior, ou cessada essa designação, por qualquer motivo, exceto pela reassunção do integrante do Quadro do Magistério substituído.

Parágrafo único - O disposto no inciso II deste artigo refere-se, exclusivamente, à desistência e à cessação de designação nos termos desse Programa e não se aplica às alterações de designação ocorridas na mesma unidade escolar, a critério da Administração.

Artigo 4º - Poderão participar dos processos seletivos de que trata o artigo 3º deste decreto os servidores que apresentem as seguintes condições:

I - com relação à situação funcional:

a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação;

b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de Professor de Educação Básica I e II portadores de diploma de licenciatura plena, inclusive os que se encontrem em situação de readaptação, sendo que, nesse caso, apenas para atuação na Sala ou Ambiente de Leitura;

II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da função em que se encontrem designados;

III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;
IV - estejam amparados pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso de ocupantes de função-atividade e de estáveis, nos termos da Constituição Federal ou nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT;

V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do programa.

Parágrafo único - A critério da Administração, caso o número de candidatos aprovados no processo seletivo de uma unidade escolar seja inferior ao preenchimento das designações, poderão ser designados candidatos de outras unidades escolares da mesma

Diretoria de Ensino ou de outras Diretorias desde que aprovados em processo seletivo. Ver tópico

Artigo 5º - A permanência de integrante do Quadro do Magistério em escolas participantes do Programa Ensino Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

I - aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas escolas;

II - atendimento das condições de adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e da vedação do desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento do programa, aplicando-se, em caso de inobservância, apurada em processo administrativo, as sanções estabelecidas na legislação em vigor, sem prejuízo da prévia e imediata cessação do exercício no programa.

Parágrafo único - A avaliação de desempenho de que trata o inciso I deste artigo, de acordo com os modelos pedagógicos e de gestão específicos, observará a atuação do profissional junto ao Programa Ensino Integral, o desempenho de suas atividades específicas, bem como a atuação desse profissional no ambiente de trabalho.

Artigo 6º - Além dos integrantes do Quadro do Magistério de que trata o § 3º do artigo 2º deste decreto, as unidades que possuam ensino noturno e/ou projetos aos finais de semana, não abrangidos pelo Programa Ensino Integral, deverão contar com 1 (um) Vice-Diretor de Escola não integrante do Regime de Dedicção Plena e Integral, que atuará diretamente como responsável da unidade no respectivo período ou projeto.

§ 1º - Nas unidades escolares, de que trata o "caput" deste artigo, que possuam no mínimo 8

(oito) classes, poderá ser designado 1 (um) Professor Coordenador, não integrante do Regime de Dedicção Plena e Integral, que atuará na coordenação pedagógica no respectivo período.

§ 2º - O Vice-Diretor de Escola e o Professor Coordenador de que trata este artigo, similarmente aos que atuam em escolas não integrantes do Programa, deverão cumprir, integralmente, carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais.

§ 3º - Ao Diretor de unidade escolar do Programa Ensino Integral cabe indicar o docente a ser designado Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador, não integrantes do Regime de Dedicção Plena e Integral, bem como acompanhar as atividades de que trata o "caput" deste artigo.

Artigo 7º - A relação das unidades escolares que participarão do Programa Ensino Integral será publicada por ato do Secretário da Educação.

Artigo 8º - A Secretaria da Educação poderá editar normas complementares à aplicação do disposto neste decreto.

Artigo 9º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 15 de julho de 2013

GERALDO ALCKMIN

IX - Decreto 59447/13 | Decreto nº 59.447, de 19 de agosto de 2013

Altera dispositivos do Decreto nº [53.037](#), de 28 de maio de 2008, que dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes e dá providências correlatas

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e à vista da manifestação do Secretário da Educação, Decreta:

[Artigo 1º](#) - Os dispositivos adiante relacionados do Decreto nº [53.037](#), de 28 de maio de 2008, passam a vigorar com a seguinte redação:

I - o artigo 1º:

"Artigo 1º - Os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação serão realizados regionalmente, observados os requisitos estabelecidos

no Anexo III a que se refere o artigo [8º](#) da Lei Complementar nº [836](#), de 30 de dezembro de 1997, e o disposto nos artigos [13](#) a [16](#) da Lei Complementar nº [444](#), de 27 de dezembro de 1985, constituindo-se de 2 (duas) etapas sucessivas, de acordo com os critérios estabelecidos na Instrução Especial que reger cada concurso, integrando seu edital, sendo a primeira etapa de provas, em caráter eliminatório, e a segunda etapa, de avaliação de títulos, apenas classificatória.

[§ 1º](#) - A regionalização, de que trata o "caput" deste artigo, poderá englobar mais de uma Diretoria de Ensino e será definida no respectivo edital.

[§ 2º](#) - As provas, quando realizadas em mais de uma região, poderão ser únicas e aplicadas concomitantemente.

[§ 3º](#) - A critério da administração, caso o número de candidatos aprovados em uma determinada região seja inferior ao número de vagas oferecidas, as vagas remanescentes poderão ser ofertadas a candidatos aprovados nas demais regiões.

[§ 4º](#) - Excepcionalmente, a Secretaria da Educação poderá promover concurso público de âmbito estadual, para determinada classe do Quadro do Magistério."; (NR)

[II](#) - o artigo 3º:

"Artigo 3º - O candidato aprovado e convocado de acordo com sua classificação optará, se professor, por vaga na Jornada Inicial de Trabalho Docente, caracterizando-se a vaga quando existirem aulas disponíveis da disciplina do cargo de ingresso em quantidade equivalente à da carga horária dessa jornada.

[Parágrafo único](#) - No caso de o número de aulas disponíveis da disciplina do cargo não possibilitar a [constituição](#) da Jornada Inicial de Trabalho Docente, a vaga para ingresso poderá ser caracterizada em Jornada Reduzida de Trabalho Docente, a critério da administração."; (NR)

[III](#) - o parágrafo único do artigo 4º:

"Parágrafo único - Poderá participar de concurso de remoção o integrante do Quadro do Magistério que se encontre no período de estágio probatório, independentemente de haver, ou não, ingressado mediante concurso regionalizado, de que trata o "caput" do artigo 1º deste decreto."; (NR)

[IV](#) - o artigo 6º:

"Artigo 6º - A remoção de docentes poderá se efetivar pela jornada de trabalho em que o professor esteja incluído ou por qualquer uma das Jornadas de Trabalho Docente previstas para a classe, exceto pela Jornada Reduzida de Trabalho Docente."; (NR)

V - o artigo 7º:

"Artigo 7º - A substituição durante o impedimento legal e temporário de outro titular de cargo do Quadro do Magistério, bem como o exercício das atribuições de cargo vago, de que trata o artigo [22](#) da Lei Complementar nº [444](#), de 27 de dezembro de 1985, dar-se-á mediante designação, atendendo-se às condições estabelecidas neste decreto e nas demais normas regulamentares.

§ 1º - No caso de substituições de docentes, o período de afastamento correspondente deverá ser igual ou superior a 200 (duzentos) dias e a carga horária do servidor substituído, igual ou superior à que houver sido atribuída ao servidor substituto em sua unidade de origem.

§ 2º - Na classe de Supervisor de Ensino, o período mínimo para as designações deverá ser de 60 (sessenta) dias e na classe de Diretor de Escola a substituição dar-se-á pelo Vice-Diretor de Escola, independentemente do período do impedimento legal."; (NR)

VI - o artigo 18:

"Artigo 18 - O integrante do Quadro do Magistério que se encontre no período de estágio probatório, de que trata o Decreto nº [52.344](#), de 9 de novembro de 2007, independentemente de haver, ou não, ingressado mediante concurso regionalizado, poderá concorrer à atribuição de vagas para exercer cargo vago ou substituição, nos termos do artigo [22](#) da Lei Complementar nº [444](#), de 27 de dezembro de 1985.". (NR)

Artigo 2º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial:

I - os incisos **I** e **III** do artigo **1º** do Decreto nº [53.161](#), de 24 de junho de 2008 ;

II - do Decreto nº [55.144](#), de 10 de dezembro de 2009 :

a) o inciso I do artigo 1º;

b) o artigo 2º;

III - o Decreto nº [57.379](#), de 29 de setembro de 2011 .

Palácio dos Bandeirantes, 19 de agosto de 2013

GERALDO ALCKMIN

X - Decreto 59448/13 | Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013

Altera e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009, que dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e à vista da Exposição de Motivos oferecida pelo Secretário da Educação, Decreta:

Artigo 1º- Os dispositivos adiante relacionados do Decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009 , passam a vigorar com a seguinte redação:

I - o artigo 5º:

"Artigo 5º - O provimento de cargos de professor far-se-á sempre em Jornada Inicial de Trabalho Docente, caracterizando-se a vaga quando existirem aulas disponíveis da disciplina do cargo de ingresso em quantidade equivalente à da carga horária dessa jornada.

Parágrafo único - No caso de o número de aulas disponíveis da disciplina do cargo não possibilitar a constituição da Jornada Inicial de Trabalho Docente, a vaga para ingresso poderá ser caracterizada em Jornada Reduzida de Trabalho Docente, a critério da administração."; (NR)

II - o "caput" do artigo 6º:

"Artigo 6º - O docente titular de cargo poderá optar, anualmente, no momento da inscrição para o processo de atribuição de classes e aulas, por jornada de trabalho diversa daquela em que esteja incluído, exceto pela Jornada Reduzida de Trabalho Docente."; (NR)

III - do artigo 8º:

a) os incisos II e III:

"II - para o Professor Educação Básica II, com aulas livres da disciplina específica do seu cargo, no Ensino Fundamental e/ou Médio, sendo que, em caso de insuficiência, poderão ser complementadas por aulas livres da disciplina não específica da mesma licenciatura plena, sem prejuízo aos respectivos titulares de cargos;

III - para o Professor Educação Básica II de Educação Especial, com classes livres de Educação Especial Exclusiva ou aulas livres de salas de recurso, da área de necessidade especial relativa ao seu cargo, no Ensino Fundamental e/ou Médio."; (NR) **b)** os §§ 3º e 4º:

"§ 3º - No processo anual de atribuição de classes e aulas dos integrantes das classes de docentes do Quadro do Magistério, é vedada a redução da jornada de trabalho, sempre que existirem aulas livres da disciplina do respectivo cargo disponíveis para [constituição](#) na unidade escolar de classificação.

[§ 4º](#) - Excepcionalmente, a critério da administração, poderá ocorrer a redução da jornada de trabalho, exceto para a Jornada Reduzida de Trabalho Docente, no ano seguinte ao da vigência da opção, desde que o docente permaneça, no ano correspondente à opção, com a jornada pretendida de menor duração e mais as aulas que a excederem, a título de carga suplementar, em quantidade que totalize, no mínimo, a carga horária correspondente a sua jornada da vigência da opção."; (NR)

[IV](#) - o "caput" do artigo 9º:

"Artigo 9º - Na impossibilidade de composição de jornada, na forma estabelecida no § 2º do artigo anterior, o docente cumprirá horas de permanência, na quantidade necessária à complementação de sua jornada de trabalho, exercendo atividades inerentes às de magistério e com."; (NR)

[V](#) - o artigo 10:

"Artigo 10 - A ampliação da jornada de trabalho do Professor Educação Básica II dar-se-á com aulas livres da disciplina específica do cargo sendo que, em caso de insuficiência, poderão ser complementadas com aulas livres da disciplina não específica da mesma licenciatura plena, sem prejuízo aos respectivos titulares de cargo."; (NR)

[VI](#) - o artigo 12:

"Artigo 12 - A acumulação remunerada de dois cargos docentes ou duas funções docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo ou função docente poderá ser exercida, desde que:

[I](#) - seja observado o limite de 65 (sessenta e cinco) horas semanais para a carga horária total do acúmulo;

[II](#) - haja publicação de ato decisório favorável, após verificação da compatibilidade de horários, observada a distância entre os órgãos/unidades.

[Parágrafo único](#) - O disposto no "caput" deste artigo aplica-se aos docentes ocupantes de função-atividade e aos docentes contratados nos termos da Lei Complementar nº [1.093](#), de 16 de julho de 2009.". (NR)

Artigo 2º- Ficam acrescentados ao artigo [9º](#) do Decreto nº [55.078](#), de 25 de novembro de 2009, os incisos V e VI com a seguinte redação:

"V - a atuação no desenvolvimento de experiências educativas diversificadas;

[VI](#) - ações que deverão estar voltadas aos alunos, oferecidas nos espaços e tempos disponíveis, por meio de projetos especiais previstos no plano de trabalho anual da unidade escolar."

Artigo 3º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 19 de agosto de 2013

GERALDO ALCKMIN

XI - Decreto 59850/13 | Decreto nº 59.850, de 28 de novembro de 2013 de São Paulo

Altera dispositivos do Decreto nº [49.394](#), de 22 de fevereiro de 2005, que regulamenta a Evolução Funcional, pela via não- acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e à vista da manifestação do Secretário da Educação, Decreta:

[Artigo 1º](#) - Os dispositivos adiante relacionados do Decreto nº [49.394](#), de 22 de fevereiro de 2005 , passam a vigorar com a seguinte redação:

[I](#) - o artigo 1º:

“Artigo 1º - A Evolução Funcional pela via não-acadêmica, prevista no inciso II do artigo 19 e nos artigos [21](#) a [24](#) da Lei Complementar nº [836](#), de 30 de dezembro de 1997, alterada pelas Leis Complementares nº [958](#), de 13 de setembro de 2004, e nº [1.143](#), de 11 de julho de 2011, far-se-á de acordo com as normas estabelecidas neste decreto.”; (NR)

[II](#) – o artigo 3º:

“Artigo 3º - O campo de atuação, a que se refere o artigo anterior, delimita-se por parâmetros específicos, na seguinte conformidade:

[I](#) – para as classes de docentes:

[a\)](#) pelas áreas curriculares que integram a formação acadêmica do professor que ministra aulas ou rege classes no ensino fundamental do 1º ao 5º ano;

[b\)](#) pelas áreas curriculares que integram a formação acadêmica do professor que ministra aulas em classes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, do ensino médio e das demais modalidades de educação.

[II](#) – para as classes de suporte pedagógico, pela natureza das atividades inerentes ao respectivo trabalho de Diretor de Escola e de Supervisor de Ensino.

Parágrafo único - Para fins de delimitação do campo de atuação de que trata este artigo, considerar-se-ão acrescidas às áreas curriculares de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, com suas respectivas tecnologias, as temáticas de aprofundamento e enriquecimento curricular.”; (NR)

III – o parágrafo único do artigo 7º:

“Parágrafo único - Não serão considerados, para fins de pontuação, cursos superiores de bacharelado ou de licenciatura, ou cursos de pós-graduação, que se constituíram em base para provimento do cargo ou preenchimento da função-atividade.”; (NR)

IV – o artigo 8º:

“Artigo 8º - Consideram-se componentes do Fator Produção Profissional todos os documentos, projetos curriculares e materiais de natureza educacional, individuais ou coletivos, produzidos pelos integrantes do Quadro do Magistério, nos diversos ambientes de atuação, devidamente registrados, no âmbito da Secretaria da Educação, que contribuam para a melhoria da prática pedagógica, da gestão educacional e da supervisão de ensino.”; (NR)

V – o artigo 9º:

“Artigo 9º - Os projetos curriculares, pesquisas e demais trabalhos que se constituem em componentes do Fator Produção Profissional somente serão considerados quando decorrentes e/ou articulados com o projeto político-pedagógico das unidades escolares, de planos de trabalho de Diretorias de Ensino ou de implementação de estudos, programas ou projetos dos órgãos centrais da Pasta da Educação, e desde que aprovados pelos respectivos Conselhos.”; (NR)

VI – o “caput” do artigo 10:

“Artigo 10 – Cumpridos os interstícios mínimos fixados no artigo [22](#) da Lei Complementar nº [836](#), de 30 de dezembro de 1997, alterada pelas Leis Complementares nº [958](#), de 13 de setembro de 2004, e nº [1.143](#), de 11 de julho de 2011, a passagem para nível superior da respectiva classe se efetivará de acordo com a pontuação obtida pelo profissional, com base nos títulos ou trabalhos por ele apresentados, observados interstícios, pontuações mínimas, pontos e pesos por fator e validade de títulos, na conformidade do Anexo que faz parte integrante deste decreto.”. (NR)

Artigo 2º - Ficam acrescentados ao Decreto nº [49.394](#), de 22 de fevereiro de 2005, os dispositivos adiante enumerados, com a seguinte redação:

I – parágrafo único ao artigo 2º:

“Parágrafo único – Para fins de aplicação do disposto no “caput” deste artigo, considera-se campo de atuação do integrante do Quadro do Magistério aquele diretamente relacionado às atividades inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade.”;

II – os artigos 8º-A, 8º-B, 8º-C e 8º-D:

“Artigo 8º-A – Na evolução funcional pela via não-acadêmica, o Fator Produção Profissional será considerado a partir das seguintes dimensões, de acordo com o constante, respectivamente, nos SUBANEXOS IV, V e VI, do Anexo que integra este decreto:

I - para as classes de docentes:

a) atividade docente na sala de aula;

b) atividades no ambiente de trabalho;

c) atividades diversificadas;

d) atividades educacionais, institucionais e da sociedade civil organizada (conselhos, colegiados, fóruns e outros);

II - para o Diretor de Escola:

a) atividade de especialista;

b) atividades no ambiente de trabalho;

c) atividades diversificadas;

d) atividades educacionais, institucionais e da sociedade civil organizada (conselhos, colegiados, fóruns e outros);

III - para o Supervisor de Ensino:

a) atuação nas escolas do setor;

b) atuação na Diretoria de Ensino;

c) atividades diversificadas nos órgãos centrais;

d) atividades educacionais, institucionais e da sociedade civil organizada (conselhos, colegiados, fóruns e outros).

Parágrafo único – As atividades desenvolvidas pelos profissionais de educação, nas respectivas dimensões, deverão demonstrar o comprometimento, a dedicação e a capacidade de propor e executar iniciativas, que visem à melhoria da prática pedagógica, da gestão educacional e da supervisão de ensino, observado o constante dos subanexos referidos no “caput” deste artigo.

Artigo 8º-B – Será considerado, dentre as possibilidades de formação continuada, para fins de evolução funcional pela via não-acadêmica, o itinerário formativo do servidor, conforme disposto neste decreto.

§ 1º - O itinerário formativo, referido no “caput” deste artigo constitui o percurso de formação continuada do professor, do diretor de escola e do supervisor de ensino, definido a partir da autoavaliação orientada, objetivando a qualificação do profissional do QM e de todo o sistema de ensino.

§ 2º – Em decorrência do processo de autoavaliação, orientado pelo Professor Coordenador, pelo Conselho de Escola e pelo Conselho de Diretoria, em suas respectivas esferas de atuação, serão definidos os cursos que interessam ao profissional do QM, cabendo ao Estado prover os meios para a consecução dos objetivos mencionados no caput deste artigo.

§ 3º – O profissional do magistério poderá iniciar seu itinerário formativo em qualquer momento da carreira para efeito de pontuação.

§ 4º – A frequência regular, com aproveitamento, aos cursos propostos no itinerário formativo, é suficiente para a pontuação no Fator Produção Profissional.

§ 5º – Caberá aos Conselhos de Escola e de Diretoria, no âmbito de sua atuação, avaliar tecnicamente o itinerário formativo, validando-o consoante o percurso definido pela autoavaliação orientada e autorizando o registro dessa documentação.

§ 6º – O Conselho de Diretoria de Ensino homologará o resultado do itinerário formativo apresentado pelo profissional do magistério.

Artigo 8º-C – A permanência do profissional do magistério em uma mesma unidade de trabalho, combinada com a formação continuada, durante todo o interstício estabelecido para a evolução funcional pela via não-acadêmica, será suficiente como componente do Fator Produção Profissional.

§ 1º - A formação continuada do integrante do Quadro do Magistério constitui-se de cursos e outras atividades de estudo e pesquisa realizados como parte de seu desenvolvimento profissional a partir das necessidades derivadas das suas experiências cotidianas.

§ 2º - É necessário que o integrante do Quadro do Magistério obtenha aprovação nos cursos e demais atividades de formação continuada dos quais tenha participado para fins do disposto no “caput” deste artigo.

§ 3º - As atividades de formação continuada serão realizadas no próprio local de trabalho, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – Paulo Renato Costa Souza (EFAP) ou em instituições de educação superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de educação plena ou tecnológicos e de pós-graduação, em consonância com o disposto no artigo 62-A, parágrafo único, da Lei federal nº [9.394](#), de 20 de dezembro de 1996, – [LDB](#) e, também, em instituições públicas não estatais e entidades particulares interessadas, credenciadas junto à EFAP.

§ 4º - O ato de credenciamento, de que trata o parágrafo anterior será expedido pela EFAP, no prazo de 90 (noventa) dias, contados a partir da data do protocolamento do pedido.

§ 5º - As instituições públicas não estatais e as entidades particulares interessadas em obter o credenciamento deverão encaminhar à EFAP expediente próprio contendo:

1. solicitação de credenciamento;
2. comprovante de idoneidade, capacidade e experiência na área educacional;
3. cópia do estatuto da instituição/entidade registrado em cartório;
4. comprovação completa da capacidade jurídica;
5. plano de trabalho da instituição/entidade especificando: justificativa, finalidade, metas, quadro efetivo de profissionais e relação dos recursos físicos e tecnológicos disponibilizados;
6. nome do representante da instituição/entidade responsável pela área de capacitação;
7. outras informações julgadas pertinentes.

§ 6º - Para os fins do disposto no “caput” deste artigo, a permanência na mesma unidade de trabalho compreende todo o decorrer do interstício exigível para que o integrante do Quadro do Magistério passe ao nível seguinte da carreira por meio da evolução funcional pela via não-acadêmica.

§ 7º - Nos casos em que o profissional seja transferido por imposição do sistema, o tempo restante para completar o interstício será computado como se houvesse permanecido todo o período na mesma unidade de trabalho.

Artigo 8º-D – Para análise, avaliação e validação dos componentes do Fator Produção Profissional, da evolução funcional pela via não-acadêmica, será constituído em cada Diretoria de Ensino, um Conselho de Diretoria, de natureza deliberativa, presidido pelo Dirigente Regional de Ensino, com um total mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) componentes, dentre os quais Supervisores de Ensino, Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, Diretores de Escola e Professores representantes de unidades da diretoria, na seguinte proporção:

I – Supervisor de Ensino, 20% (vinte por cento);

II – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, 10% (dez por cento);

III – Diretor de Escola, 10% (dez por cento);

IV – Professor, representante de unidades escolares da Diretoria, 10% (dez por cento).

§ 1º - Integrarão o Conselho de Diretoria, de que trata o “caput” deste artigo, representantes das entidades de classe de profissionais de educação, em condição de paridade com os da diretoria de ensino.

§ 2º - Os componentes do Conselho de Diretoria, com direito a voz e voto, serão escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo.

§ 3º - São atribuições do Conselho de Diretoria:

1. deliberar sobre:

a) a divisão dos integrantes do Conselho em dois grupos (G1 e G2), para cumprimento da finalidade prevista no “caput” deste artigo;

b) a alternância das funções de avaliador e validador, do G1 e G2;

c) os ajustes que se fizerem necessários no processo avaliatório dos profissionais de educação;

d) o regimento interno do Conselho de Diretoria;

2. observar os critérios e procedimentos da evolução funcional não-acadêmica e os instrumentos de avaliação empregados no processo de evolução;

3. planejar e implementar a operacionalização dos registros pertinentes à evolução funcional pela via não-acadêmica do supervisor de ensino.

§ 4º - O Conselho de Diretoria reunir-se-á, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Dirigente Regional de Ensino ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.”.

Artigo 3º - O Anexo do Decreto nº [49.394](#), de 22 de fevereiro de 2005, fica substituído pelo que integra o presente decreto, com seus Subanexos I a VI.

Artigo 4º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de julho de 2011.

Palácio dos Bandeirantes, 28 de novembro de 2013

GERALDO ALCKMIN

XII- Decreto 60285/14 | Decreto nº 60.285, de 24 de Março de 2014 de São Paulo

Dá nova redação a dispositivos do Decreto nº [45.348](#), de 27 de outubro de 2000, que regulamenta a Evolução Funcional, pela via acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista no artigo [20](#) da Lei Complementar nº [836](#), de 30 de dezembro de 1997, alterada pelas Leis Complementares nº [1.097](#), de 27 de outubro de 2009, e nº [1.143](#), de 11 de julho de 2011

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, Decreta:

Artigo 1º - Os dispositivos adiante relacionados do Decreto nº [45.348](#), de 27 de outubro de 2000 , passam a vigorar com a seguinte redação:

I – o artigo 3º:

“Artigo [3º](#) - O campo de atuação de que trata o artigo [20](#) da Lei Complementar nº [836](#), de 30 de dezembro de 1997, delimita-se pela área específica onde opera o profissional do magistério, abrangida pela docência nos anos iniciais do ensino fundamental ou exclusiva de componentes curriculares, para o Professor Educação Básica I e II, respectivamente, ou pelo ramo de atividades inerentes ao trabalho dos integrantes da classe de suporte pedagógico, podendo o servidor, no momento da elaboração do pedido de evolução funcional, encontrar-se no exercício do próprio cargo ou função, ou estar em situação de afastamento, designação, nomeação em comissão ou mesmo de readaptação, desde que no âmbito da Secretaria da Educação.”; (NR)

II – o inciso II do artigo 12:

“II – ao Centro de Vida Funcional, da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, analisar o expediente;”; (NR)

III – o artigo 15:

“Artigo 15 – A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH baixará instruções complementares para a aplicação deste decreto.

Parágrafo único – Os casos omissos e as pendências serão submetidos à apreciação do Centro de Vida Funcional, da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos.”. (NR)

Artigo 2º- Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo os efeitos do inciso I do artigo 1º a 28 de outubro de 2000.

Palácio dos Bandeirantes, 24 de março de 2014

GERALDO ALCKMIN

