

FRANCIELE DEL VECCHIO DOS SANTOS

TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS: o desafio do professor da
categoria O.



ARARAQUARA
2016

FRANCIELE DEL VECCHIO DOS SANTOS

**TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS: o desafio do professor da
categoria O**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Maria José da Silva Fernandes.

Bolsa: CAPES.

ARARAQUARA
2016

Santos, Franciele

Trabalho Docente em escolas estaduais paulistas:
o desafio do professor da categoria O / Franciele
Santos - 2016
153 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

1. Trabalho docente. 2. Precarização do Trabalho. 3.
Contratos por tempo determinado. 4. Categoria O. 5.
Política Educacional Paulista. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANCIELE DEL VECCHIO DOS SANTOS

**TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS: o desafio do professor da
categoria O.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Maria José da Silva Fernandes.

Bolsa: CAPES.

Data da defesa: 15/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria José da Silva Fernandes
FCLAR-UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
FCLAR-UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Andreza Barbosa
UNIMEP/PIRACICABA

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que apesar de todas as adversidades atuam como professores na escola pública.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Antonio e Maria, pelo apoio incondicional, pelo amor, educação e ensinamentos. Vocês são a minha vida, minha base, meu solo e meu porto seguro.

Ao meu irmão Giordano, pelo carinho, pela presença e pela reciprocidade, é por você e com você que pretendo lutar por uma vida melhor, mais justa e com muito mais cor.

Aos meus avós Antonio e Nathalia, por me ensinarem que educação não se resume ao conteúdo que você recebeu na escola, mas as suas decisões e comportamentos durante toda a vida. Vocês são o meu exemplo de honestidade, amo-os com todo o meu coração.

À minha tia Izilda e Edson (*in memoriam*), pelo incentivo e crença na minha capacidade. Todas as palavras de apoio e troca do mais profundo amor são meu combustível para seguir em frente.

À minha orientadora Maria José, agradeço por caminhar ao meu lado, sempre disposta a ajudar e a demonstrar o real significado de orientação, com zelo, ética, retidão e amor incondicional pelo que faz.

Aos professores e professoras que concederam as entrevistas, pela disposição, confiança e pelo compartilhamento de suas vivências e experiências. A sua contribuição é imensurável.

A todos os trabalhadores e trabalhadoras que tornam possível a nossa existência enquanto pesquisadores, aos funcionários e funcionárias da manutenção, aos terceirizados e terceirizadas da limpeza e aos professores e professoras da UNESP/Araraquara, meus sinceros agradecimentos.

Ao grupo de Pesquisa "Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade", por todas as discussões, trabalho compartilhado, conhecimentos divididos e companheirismo.

À todos os meus amigos e familiares, de longe e de perto, que compreenderam as minhas ausências (que foram inúmeras), a minha reclusão e distanciamento. Vocês me auxiliaram de muitas formas, ainda que nem imaginem!

Angélica, Danilo e Kellcia, agradeço pela parceria, por todas as formas de auxílio e de companheirismo, vocês caminharam comigo e foram essenciais na realização deste projeto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Araraquara, por resolverem todas as minhas solicitações prontamente.

Aos meus alunos e colegas de trabalho que me apoiaram, torceram por mim e me deram palavras de motivação. Sem a ajuda de vocês, o caminho teria sido muito mais árduo.

À Capes pelo financiamento da pesquisa.

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinadas coisas, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. [...] Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las.

(GRAMSCI, 1978, p. 47)

“Você não é o seu emprego”

(CHUCK PALAHNIUCK,

1996)

RESUMO

O final do século XX, com o advento do neoliberalismo, a aceleração do tempo produtivo e a flexibilização do mundo do trabalho desencadeou profundas mudanças na organização social contemporânea. Neste contexto, a partir da década de 1990, a escola vivencia uma profunda reorganização quando um conjunto de reformas educacionais de viés gerencialista, impulsionado pela influência dos organismos multilaterais alterou suas práticas e condições de trabalho. No Brasil, essas reformas resultaram na prevalência da cultura do controle, da regulação e da demonstração de resultados da educação, fato que incidiu diretamente no processo de intensificação do trabalho docente, instaurando uma nova concepção acerca da escola e do papel de seus agentes sociais mais diretos, estudantes e professores. Os docentes viram-se diante de inúmeras alterações em seu processo cotidiano de trabalho sendo obrigados, cada vez mais, a desempenhar papéis que se distanciam da perspectiva didático-pedagógica da profissão. Além de modificações na realização do trabalho, alguns estados como São Paulo, passaram a flexibilizar sua forma de contratação, criando em seu sistema público de ensino contratos de trabalho temporários sem direitos assegurados. A presente pesquisa busca refletir sobre a prática de contratação por tempo determinado realizada na rede estadual paulista e sua relação com as condições de trabalho dos professores não efetivos (categoria O) contratos à partir da Lei Complementar N° 1.093/2009. Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa complementada por levantamento bibliográfico documental. A técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada com professores da categoria O representantes das áreas do conhecimento propostas na atual matriz curricular do Estado de São Paulo. As especificidades inerentes a essa forma de contratação evidenciam um contexto de fragilização da categoria docente explicitando que essa forma de contrato realizada pela rede estadual paulista contribui para a precarização das relações de trabalho na escola, com jornadas de trabalho extensas, desvalorização social da profissão, insegurança e instabilidade.

Palavras – chave: Trabalho docente. Precarização do trabalho. Contratos por tempo determinado. Categoria O. Política educacional paulista.

ABSTRACT

The end of the twentieth century, with the advent of neoliberalism, the acceleration of productive time and the flexibility of the labor market triggered profound changes in contemporary social organization. In this context, from the 1990s, the school experiences a major reorganization when a set of educational reforms of managerial bias, driven by the influence of multilateral organizations changed their practices and working conditions. In Brazil, these reforms have resulted in the prevalence of control culture, regulation and income statement of education, the fact that focused directly on the intensification of teaching process, establishing a new conception of the school and the role of their social agents more direct, students and teachers. The teachers were faced numerous changes in their daily work process being forced, increasingly, to play roles that differ from the didactic and pedagogical perspective of the profession. In addition to changes in the performance of the work, some states such as São Paulo, started to ease their way of hiring, creating in its public school system temporary employment contracts without guaranteed rights. This research seeks to reflect on fixed-term hiring practice held in São Paulo state network and its relationship to the working conditions of non-tenured teachers (category) contracts from the Complementary Law No. 1,093 / 2009. Therefore, it was decided to carry out an empirical research of qualitative complemented by documentary literature. The adopted data collection technique was the semi-structured interviews with Grade Teachers The representatives of the areas of knowledge proposed in the current curriculum of the State of São Paulo. The specificities of this form of employment show a context of weakening of the teaching category explaining that this form of contract held by the state public network contributes to the precariousness of labor relations at school, with long working hours, social devaluation of the profession, insecurity and instability.

Keywords: Teaching work. Precarious work. Fixed-term contracts. Category O. São Paulo Educacional Policy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Comparativo efetivos e não efetivos no mês de abril - 2011 a 2015	56
Gráfico 2	Diagnósticos de Afastamentos Docentes - 2010	60
Gráfico 3	Ranking dos salários dos professores estaduais - Junho/2015	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorias docentes e situação funcional SEE/SP	51
Quadro 2	Distribuição de carga horária para docentes não efetivos - 2012	83
Quadro 3	Perfil dos Professores entrevistados	94
Quadro 4	Situação de trabalho dos professores entrevistados	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas realizadas na educação básica segundo a região geográfica - 2013	53
Tabela 2	Matrículas realizadas na Educação Básica - Região Sudeste (2013)	54
Tabela 3	Docentes atuantes na Educação Básica - Regiões Geográficas (2013)	54
Tabela 4	Docentes atuantes na Educação Básica - Região Sudeste (2013)	54
Tabela 5	Contingente de docentes ativos no mês de abril - 2010 a 2015	55
Tabela 6	Efetivos e não efetivos - Julho 2015	61
Tabela 7	Jornadas semanais de trabalho na rede estadual paulista - atividades e carga horária (1997)	76
Tabela 8	Jornadas semanais de trabalho na rede estadual paulista - atividades e carga horária (Janeiro/2012)	79
Tabela 9	Composição da Jornada de trabalho docente na rede estadual paulista antes e depois da Resolução N° 8 de 19/01/2012	80
Tabela 10	Composição atual da Jornada de trabalho docente na rede estadual paulista	81
Tabela 11	Professores Efetivos X Professores da Categoria O - 2013 a 2015	84
Tabela 12	Professores em exercício - Total por categoria (Julho/2015)	85
Tabela 13	Rendimento médio de professores da Educação Básica e profissionais de outras áreas com curso superior - Brasil/2012	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitidos em Caráter Temporário
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CID	Classificação Internacional das Doenças
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CTD	Contrato por tempo determinado
DEPLAN	Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMI	Fundo Monetário Internacional.
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
JIT	Just in time
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFA	Ocupante de Função-Atividade
OIT	Organização Internacional do Trabalho

ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQE	Programa de Qualidade na Escola
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RPPM	Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo
RPPS	Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos titulares de cargos efetivos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SPPREV	São Paulo Previdência
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990: UM CENÁRIO DE ALTERAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	24
1.1 Mundo em mudança: continuidades e rupturas do sistema capitalista	24
1.2 As estratégias dos organismo internacionais para a educação: propostas do Banco Mundial	31
1.3 Trabalho docente num contexto de reformas: a crise da escola e o papel do professor	36
2 O ESTADO DE SÃO PAULO: REFORMAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE	44
3 O QUADRO DOCENTE NA SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: CATEGORIAS E JORNADA DE TRABALHO	51
3.1 Reflexões sobre a distribuição e situação funcional dos professores no Estado de São Paulo	53
3.2 Formas de ingresso no quadro do magistério no Estado de São Paulo: as diversas categorias de professores	63
3.2.1 Professores OFA	67
3.2.2 Professores contratados em caráter temporário: a flexibilização das relações de trabalho e suas implicações	69
3.3 Jornada de trabalho	72
3.3.1 Composição da jornada de trabalho do magistério paulista: os caminhos da legislação	75
3.4 O professor da categoria O: a legalidade da precarização	84
4 O PROFESSOR DA CATEGORIA O: CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES	89
4.1 Critério de escolha dos participantes e realização das entrevistas	91
4.2 Perfil dos entrevistados	94
4.3 Percepções sobre a escola pública na atualidade	98
4.4 Trajetória profissional dos entrevistados	101
4.5 Condições de trabalho e jornada	103

4.5.1 Ingresso na categoria O	104
4.5.2 Situação funcional: jornada e salário	106
4.5.3 Organização e planejamento das atividades docentes	111
4.5.4 Dificuldades para a realização do trabalho decorrentes da forma de contratação	114
4.6 Coletividade docente	118
4.7 Dificuldades e prazeres da carreira docente	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES	148
APÊNDICE A - Ofício encaminhado à Diretoria de Ensino da Região de Jaboticabal	148
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	149
ANEXOS	151
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	151

INTRODUÇÃO

O contato inicial com o universo escolar na condição de futura professora ocorreu a partir do ano de 2009 ao cursar a disciplina de Sociologia da Educação no terceiro ano de graduação. A partir deste momento, a minha¹ relação com a escola pública tornou-se cada vez mais estreita por meio da atuação como bolsista do Núcleo de Ensino da UNESP no projeto intitulado *"Os múltiplos sujeitos da História: reflexão e ação no Universo Escolar"* em 2009, com o interesse e aprovação como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Ciências Sociais (Sociologia) no ano de 2010, e o ingresso também como bolsista no projeto de pesquisa *"São Paulo faz Escola e Projeto Político Pedagógico: onde está a autonomia escolar?"*, em 2011.

As experiências nos diferentes projetos contribuíram para uma aproximação com a realidade das escolas estaduais paulistas, porém, a real dimensão das condições de trabalho apresentadas só pôde ser aprendida ao término da graduação e ingresso na rede estadual como professora da categoria O no ano de 2012. Após a satisfação em ser aprovada no processo seletivo do Estado para poder atuar como professora em caráter temporário, a primeira frustração ocorreu na de atribuição de aulas, quando durante três dias pude observar inúmeros professores com idades, realidades e histórias distintas, submetidos a um processo complexo, burocrático e, por vezes, humilhante.

São horas e horas de espera atreladas a pouca informação, ambiente desconfortável e desorganização aparente. Aos professores temporários a atribuição só ocorre no último dia, são os últimos da lista submetendo-se em inúmeros casos a pegar aulas fragmentadas em diversas instituições e com horários esparsos e desconexos, tudo na tentativa de completar uma carga de trabalho razoável, dadas as condições objetivas em sanar seus gastos prioritários. Enquanto professora da categoria O, atuei em cinco escolas diferentes no período de quatro meses, cobrindo licenças saúde e afastamentos de docentes efetivos, essa situação resultou na insatisfação com relação ao meu próprio processo de trabalho uma vez que transitava em inúmeros lugares, mas não estabelecia vínculo com nenhum, tornando-me uma transeunte entre relações e instituições que mal me viam chegar e partir.

¹ A introdução será escrita utilizando a primeira pessoa do singular.

O caminho de uma pesquisa surge do interesse do pesquisador em compreender melhor algum fenômeno que lhe desperte atenção, seja porque já vivenciou situações que se relacionem ao objeto que pretende investigar ou porque o mesmo lhe cause profunda curiosidade. A escolha em estudar professores com contratos de trabalho por tempo determinado na rede estadual paulista não foge à regra, uma vez que fez parte do início da minha vida profissional após a conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

Os diversos elementos extraídos da experiência enquanto professora da categoria O permitiram formular a hipótese de que as ações dos últimos vinte anos do governo estadual paulista repercutiram diretamente no trabalho dos professores, sobretudo, no que diz respeito à proliferação de várias categorias profissionais contratadas em regime temporário, evidenciando a aceitação em âmbito legal da precarização das formas de ingresso no magistério, além da construção de um ambiente educacional marcado pela imposição de medidas “de cima para baixos” evidentes na concepção de escola apresentada na proposta curricular “São Paulo Faz Escola”².

Em 2013, ao ingressar como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara as concepções trazidas da prática como professora temporária atrelou-se ao aprofundamento de leituras, realização de discussões nas disciplinas cursadas e na participação do grupo de pesquisa “*Trabalho docente sua relação com o universo escolar e a Sociedade*”. Como consequência deste processo foi possível perceber que a forma como a escola paulista se organiza é fruto de uma reestruturação social muito mais complexo sobre a qual o Brasil se inseriu no final dos anos noventa, mas que incide sobre a realidade social contemporânea desde as últimas décadas do século XX.

Giddens (1991) desenvolveu uma análise institucional, cultural e epistemológica deste limiar do século XX e início do século XXI, demonstrando que o desenvolvimento das instituições sociais modernas em escala global criou inúmeras oportunidades para que os seres humanos gozassem de uma existência segura e gratificante, porém, esse processo de alterações e rupturas atrelado ao desenvolvimento do movimento neoliberal nos Estados Unidos e Inglaterra resultou em uma constante sensação de desorientação, transformando

² Vale ressaltar que o São Paulo Faz Escola não é apenas uma proposta curricular uma vez que o currículo é parte de uma política mais ampla.

significativamente as principais organizações e instituições que regem o desenvolvimento social moderno.

Anderson (1995) aponta que o surgimento do neoliberalismo no contexto do pós Segunda Guerra coincidiu com o aceleração do desenvolvimento tecnológico, a reestruturação das formas de trabalho e a ascensão de potências imperialistas em busca de novos mercados consumidores. Dessa maneira, a intensa velocidade do tempo produtivo e a flexibilização do trabalho resultaram em um novo padrão de consumo e de relações sociais muito mais fragmentadas e flexíveis. Essa reconfiguração política, social e cultural alterou os modos de viver no mundo e, junto com eles, o próprio papel clássico de suas instituições mais cristalizadas como a família, o Estado e a escola.

Para Birgin (2000) esse tempo de variações fez emergir uma ‘nova questão social’ que teve traços específicos no cenário latino-americano no qual o sistema educacional foi particularmente solicitado e contestado, alterando não apenas suas relações internas e externas, mas, principalmente, sua finalidade. É possível ressaltar que a função social da escola de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados passou a ceder lugar a conjunto de inúmeras outras atribuições cada vez maiores, redesenhando os sistemas escolares como canais de extensão do próprio Estado (OLIVEIRA, 2005).

No conjunto deste movimento, não só a instituição escolar, mas seus agentes sociais diretos tornaram-se protagonistas de uma intensa crise de sentido e significado. Segundo Mendonça (2011), as novas demandas sociais provenientes das relações materiais de produção ainda não foram assimiladas pela escola, tornando cada vez mais acentuado o distanciamento entre o sentido que estudantes e professores atribuem à instituição escolar. Oliveira (2011) aponta que na atualidade a função social da escola brasileira apresenta um duplo enfoque, de um lado, a educação orienta-se à formação para o trabalho, e, de outro, atua na gestão e disciplina da pobreza. Dessa forma, as escolas públicas têm tido um papel cada vez mais importante na condução de políticas sociais, ampliando e agregando à sua lógica de funcionamento diversas dimensões para além do ensino, tal questão incide diretamente sobre as formas de trabalho na escola, dentre elas, o trabalho docente.

Diante deste quadro, compreender o sentido de uma política pública voltada à educação envolve ultrapassar sua esfera específica, analisando as políticas educacionais como parte de um projeto de maior alcance. Um dos principais momentos históricos para as

políticas educacionais brasileiras inicia-se a partir dos anos 1990 e tem ramificações e desdobramentos até os dias de hoje. Tal fato se deve em grande parte a penetração dos organismos multilaterais nas gestões governamentais latino-americanas, instaurando um novo modo de organização da política estatal e dos processos de trabalho. Segundo análises de pesquisadores sobre as novas formas de gestão e governabilidade neoliberal na América Latina (BIRGIN, 2000; OLIVEIRA, 2005; SOUZA, 2006) umas das principais agências internacionais de financiamento que interfere na realidade educacional é o Banco Mundial cujas propostas influenciam diretamente na elaboração e consolidação de políticas públicas.

O padrão educativo proposto pelo Banco Mundial tem suas políticas e prioridades inseridas na perspectiva econômica construindo um modelo escolar disposto em torno de variáveis quantificáveis e observáveis que não levam em conta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos ou calculados, mas que constituem a essência da educação (TORRES, 1995). O reflexo dessa concepção materializa-se na especificidade da proposta curricular “*São Paulo Faz Escola*”, pautada em diretrizes de administração gerencial e racionalizada essa nova forma de política educacional e concepção de currículo passou a orientar as ações de todas as escolas estaduais paulistas no ano de 2008, porém, antes disso outras medidas haviam sido tomadas pela SEE/SP uma vez que no início dos anos 1990, São Paulo apresentava índices educacionais muito abaixo da média nacional.

Essa imposição de ações que acarretaram novas formas de trabalho a partir da década de 90, principalmente associados as funções de curto prazo, partem da noção de que o capitalismo flexível necessita de um novo modelo de trabalhador, também flexível, que saiba lidar com a instabilidade, porém, este tipo de situação tem não só reforçado a submissão dos trabalhadores docentes à lógica da competitividade e da produtividade, mas submetendo-os a condições de trabalho precárias (RIGOLON; VENCO, 2013)

No estado de São Paulo, inseridos nessa lógica encontram-se os trabalhadores da categoria O, professores contratos por regime temporário, com carga horária de trabalho variada e, muitas vezes, em disciplinas que podem não ser específicas de sua licenciatura (MATTOS, 2014). Este profissional tem sua contratação realizada por prazo máximo de um ano após aprovação em processo seletivo simplificado, não há registro na carteira de trabalho e nem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Para fins previdenciários, o professor fica vinculado ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), e sua assistência médica se dá pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e não pelo Instituto de

Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) como os demais funcionários públicos.

Como disposto na Lei Complementar N°1.093, de 16 de Julho 2009, o professor da categoria O recebe apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato, assim, caso fique sem aulas, manterá o vínculo (até que a vigência do contrato termine), porém se nenhum tipo de remuneração. Diante da situação a que são submetidos os professores da categoria O, alguns questionamentos se fizeram pertinentes:

1. Quem é o professor categoria O?
2. Como é a situação de trabalho deste professor nas escolas estaduais paulistas, uma vez que contam com poucas garantias legais frente aos demais docentes?
3. Quais as consequências desta forma de contratação para o trabalho docente?

A partir de tais indagações, apresentou-se como objetivo geral da pesquisa investigar as condições de trabalho dos professores não efetivos (categoria O) da Rede Estadual Paulista contratados a partir da Lei Complementar N°1.093/2009, dadas às especificidades e precariedades inerentes a essa forma de contratação. Como objetivos específicos desdobraram-se: 1) problematizar, a partir da produção científica e de documentos oficiais, a situação funcional do professor categoria O na rede estadual paulista; 2) problematizar a situação de trabalho a que os professores da categoria O são submetidos e 3) discutir as implicações da forma de contratação dos professores da categoria O para o trabalho docente.

Acredito que a pesquisa se justifica à medida que pretende estudar uma prática frequente e numericamente expressiva na rede estadual paulista. De acordo com a SEE/SP, em Julho de 2015, dos 221.665 professores em exercício, 37.187 pertenciam à categoria O, isso significa que 16,77% dos docentes da rede trabalhavam com contratos temporários sem direitos assegurados o que trás consequências significativas para a realização de seu trabalho docente. A investigação justifica-se também pela baixa quantidade de trabalhos relacionados a condição do professor da categoria O³. Nas buscas realizadas por artigos, teses e dissertações, os trabalhos encontrados abordam secundariamente a temática, estando este sempre junto de tantos outros temas que se relacionam ao ensino público de São Paulo. Nas pesquisas encontradas, as condições e as percepções dos professores contratados sob regime precário e temporário não apareceram com centralidade.

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

Considerando os objetivos propostos, optou-se pela realização de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa complementada por levantamento bibliográfico documental. A técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada com oito professores pertencentes à categoria O para, dessa forma, obter uma visão aprofundada do fenômeno estudado.

As reflexões que se seguem serão apresentadas em cinco seções organizadas e divididas no intuito de contribuir para a construção de uma visão ampliada a respeito da situação funcional dos professores temporários da rede estadual paulista. Na Seção 1, intitulada “As Reformas Educacionais da década de 1990: um cenário de alterações nas escolas brasileiras” são apresentadas as mudanças sociopolíticas desenvolvidas no final do século XX e início do XXI, que atreladas ao desenvolvimento do neoliberalismo e as imposições dos organismos multilaterais para a educação latino-americana, contribuíram para um cenário de reformas, alterando significativamente a função da escola e o papel do professor.

A Seção 2 recebe o nome “O Estado de São Paulo: Reformas Educacionais e trabalho docente” e evidencia como o trabalho docente passou a se delinear na rede estadual paulista diante das novas políticas públicas para educação pautadas, sobretudo, na produtividade e na busca de eficiência com baixo investimento financeiro. Na Seção 3, “O Quadro Docente na Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo: categoriais e jornada de trabalho” são descritas as formas de ingresso no quadro do magistério público paulista, traçando um panorama das possibilidades de contratação e composição da jornada de trabalho dos professores com destaque ao contrato de trabalho por tempo determinado.

³ Não foram encontrados trabalhos que tratassem especificamente das condições de trabalho dos professores pertencentes à categoria O.

A Seção 4 "O professor da categoria O: condições de trabalho e suas implicações" apresenta os detalhes do processo de desenvolvimento do estudo, bem como o critério de escolha dos professores participantes, o conjunto de autores utilizados como apoio teórico e a análise das entrevistas, evidenciando a percepção dos professores da categoria O a respeito de suas condições de trabalho.

SEÇÃO 1**AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990: UM CENÁRIO DE
ALTERAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

Compreender as reformas que incidem sobre a educação brasileira e suas consequências ao trabalho docente no Estado de São Paulo significa adentrar em um universo amplo e complexo, que envolve medidas e interesses que vão além da esfera educacional e englobam a reconfiguração socioeconômica da sociedade capitalista entre o final do século XX e início do século XXI. Entende-se, dessa forma, que a atuação do Estado sobre todas as esferas sociais, inclusive a educacional, está associada a um conjunto de novas relações sociopolíticas desenvolvidas em âmbito global pelo sistema capitalista.

A alteração do contexto político-social contemporâneo tem desdobramentos sobre o cenário brasileiro repercutindo de maneira profunda em suas políticas públicas e, dentre elas, àquelas direcionadas a instituição escolar. É importante salientar que as políticas educacionais regem e estabelecem a organização do trabalho nas escolas públicas (RIGOLON; VENCO, 2013). Dessa forma, as mudanças das formas de trabalho na instituição escolar têm na alteração da legislação educacional o seu maior eixo de reconfiguração, evidenciando que as políticas públicas, particularmente as de caráter educacional, não são estáticas ou resultantes de iniciativas abstratas, mas sim, empregadas como um lógica intencional de intervenção do Estado na estrutura social (EVANGELISTA; MORAES; SHORIMA, 2011).

1.1 Mundo em mudança: continuidades e rupturas do sistema capitalista.

As últimas décadas do século XX e início do século XXI desencadearam profundas mudanças na organização social contemporânea. Anthony Giddens (1991) desenvolveu uma análise institucional, cultural e epistemológica deste limiar de uma nova era que recebeu, ao longo do tempo, distintas denominações como “pós-modernidade”, “pós-modernismo”, “sociedade pós-industrial”, dentre outros. De acordo com o autor, muito além da utilização de novos termos e nomenclaturas para o período em questão, faz-se necessário analisar novamente a natureza da própria modernidade, que a partir da proliferação de instituições

sociais em escala global tornou suas bases mais radicalizadas e universalizadas (GIDDENS, 1991, p.13).

Segundo a perspectiva de Giddens (1991), a sociedade contemporânea vive uma constante sensação de desorientação que se expressa na falta de conhecimento sistemático a respeito de um universo de eventos sobre os quais não há total entendimento. Surge deste engodo, o “caráter de dois gumes da modernidade” que, de um lado, cria inúmeras oportunidades para que os seres humanos gozem de uma existência segura e gratificante, e, de outro, desperta uma perspectiva sombria e cheia de incertezas sobre o universo social contemporâneo (GIDDENS, 1991, p.17).

Souza (1999) aponta que o início dos anos setenta foi palco do desenvolvimento de uma prolongada recessão das economias industrializadas. A intensa elevação do preço do petróleo desacelerou o comércio e multiplicou as dívidas externas, aprofundando um quadro de desigualdades inclusive nas economias em desenvolvimento. Neste momento, ganham forças visões que afirmavam que a origem da crise estava localizada no modelo de Estado de bem-estar e na ineficácia deste em realizar o controle em períodos de desequilíbrio (RODRIGUES, 2010). Diante deste contexto difuso e contraditório, crescem as políticas neoliberais inglesas e norte-americanas, redefinindo não apenas sua compreensão sobre o papel do Estado, mas, suas formas de atuação e organização econômica no cenário internacional.

Ao realizar um balanço sobre o neoliberalismo, Anderson (1995) destaca que o movimento neoliberal surgiu no período pós Segunda Guerra como forma de reação teórica e política contrária ao Estado intervencionista e de bem-estar social. Para o autor, trata-se de um movimento ainda inacabado de severo ataque a todo tipo de limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado. O controle estatal sobre qualquer área da vida produtiva é concebido como ameaça letal tanto a liberdade econômica quanto a liberdade política de uma dada sociedade.

Segundo o modelo neoliberal, a estabilidade da economia deve ser a meta suprema de qualquer governo, neste sentido, cabe a ele ser firme no controle monetário e em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos, mas modesto nas intervenções econômicas e gastos sociais (ANDERSON, 1995). Os ditames do neoliberalismo influenciaram na reestruturação das formas de trabalho, no processo aligeirado de desenvolvimento de novas

tecnologias e na ascensão de potências imperialistas em busca de novos mercados consumidores no final do século XX.

Anderson (1995) ressalta que essas medidas foram concebidas como meio para alcançar um fim histórico delimitado: a consolidação a nível mundial do sistema capitalista. De acordo com o autor, socialmente, o neoliberalismo conseguiu inúmeros de seus objetivos, criando sociedades acentuadamente desiguais, embora não tão desestatizadas. Contudo, política e ideologicamente, o sistema neoliberal alcançou um grau de êxito com o qual seus idealizadores provavelmente jamais esperavam, difundindo a ideia de que não existem outros caminhos possíveis além de seus princípios, pois, reconhecendo ou negando, todos têm de adaptarem-se as suas normas (ANDERSON, 1995).

Souza (1999), aponta que os pontos de partida das políticas neoliberais foram as alterações resultantes da crise do modelo de regulação econômica fordista-keynesiano dos anos setenta. Entre as décadas de 1930 a 1970 instaurou-se na Europa Ocidental e EUA um modelo econômico-produtivo denominado keynesiano-fordista, este modelo combinou, ao longo do tempo, o modo de produção fordista/taylorista a concepção keynesiana de Estado criando, sobretudo, no contexto do pós Segunda Guerra Mundial, um padrão expansionista de produção capitalista. Este padrão, baseado na produção em massa e intensificação do trabalho com a linha de montagem fordista criou, de acordo com Alves e Antunes (2004), uma forma de produção fabril estável, manual, especializada e verticalizada.

Para Mello (2004), o alastramento do padrão produtivo fordista a partir do final dos anos quarenta, esteve diretamente relacionado à teoria do inglês John Maynard Keynes⁴ que defendia a intervenção estatal na economia para arcar com os principais custos relacionados à infraestrutura (estradas, energia, comunicação, etc.) e ao bem-estar social (educação, saúde, seguridade social, etc.), mantendo continuamente gastos em investimentos públicos vitais para a sustentação do sistema de produção em massa. Dessa forma, Mello (2004) aponta que o Estado tornou-se o respaldo estratégico de subsídio financeiro tanto para a manutenção do crescimento econômico, quanto para o aumento da produção e dos altos índices de emprego típicos do período. Porém, no final dos anos sessenta, a situação positiva de bem estar foi pouco a pouco experimentando seus sinais de esgotamento e crise, retratados principalmente:

⁴ Para Keynes, a intervenção do Estado na economia consequentemente levaria a uma situação de pleno emprego, aumentando a produção e resultando em um Estado de Bem Estar Social.

[...] na crise fiscal do Estado de bem-estar, que dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo para manter o seu compromisso de fornecimento de bens coletivos (fonte de sua legitimidade). Sobrevieram então as conhecidas ondas inflacionárias, as altas taxas de desemprego, greves sindicais, movimentos sociais, o que obrigou o sistema capitalista mundial a rever o paradigma do regime de acumulação herdado do fordismo clássico e a promover inúmeras mudanças nas políticas de investimento e nas funções tradicionalmente cumpridas pelo Estado, tudo em virtude de uma reestruturação mais profunda nos padrões produtivos globais vigentes. (MELLO, 2004, p.14)

Anderson (1995) destaca que a chegada da grande crise ao modelo econômico do pós Segunda Guerra combinou baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, fazendo com que todo o mundo capitalista avançado caísse em recessão. Os anos setenta foram marcados pelo declínio das taxas de acumulação de riquezas, uma vez que as formas de organização do processo de trabalho, baseadas em linhas de produção rígidas, resultaram na excessiva superprodução de bens e serviços, criando contradições que culminaram na intensa crise de capital (FREITAS, 2004). A partir desta situação, os ideais neoliberais passaram a ganhar força, baseados na difusão de medidas como: disciplina orçamentária, contenção de gastos com bem-estar e restauração da taxa “natural” de desemprego (ANDERSON, 1995).

A década de 1980 foi marcada pelo poder de atração do neoliberalismo político-econômico acentuando a prevalência da nova direita na Europa e na América do Norte (ANDERSON, 1995). Antunes (2007) enfatiza que os governos de Margaret Thatcher (1979-1990) na Inglaterra e de Ronald Reagan (1980-1989) nos Estados Unidos criaram um novo receituário de medidas comandadas pelo mundo do mercado⁵. A elevação das taxas de juros acompanhada da abolição dos controles sobre os fluxos financeiros, diminuição de gastos sociais, amplo programa de privatizações, limitação do poder sindical e redução de impostos sobre altos rendimentos consolidaram o modelo neoliberal, alterando o regime de acumulação de capital e as relações trabalhistas vivenciadas até aquele período (ANDERSON, 1995).

Souza (1999) acentua que a crescente internacionalização das economias centrais representadas principalmente pela América do Norte, Europa Ocidental e Japão, atrelada à intensificação dos processos de competição mercadológica promoveu, no final dos anos oitenta, um movimento global de reestruturação do sistema capitalista, provocando efeitos

⁵ “Mas vale também lembrar que antes deles, a ditadura militar chilena de Pinochet também estruturou sua economia em moldes neoliberais, o que, aliás, mostra bem até onde é capaz de chegar a barbárie neoliberal” (ANTUNES, 2007, p.03). Para Anderson (1995) a ditadura de Pinochet (1974-1990), uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra, pode ser considerada a primeira experiência neoliberal sistemática da história contemporânea, apresentando quase dez anos antes da Inglaterra um programa de redistribuição de renda favorecendo a elite, privatizações de bens públicos, repressão aos sindicatos e desemprego massivo.

tanto nos países de capitalismo central, como nos países que ainda não estavam completamente integrados a essa dinâmica de consumo e produção.

Os anos 1990 demarcam essa reestruturação global, evidenciando a vitalidade e o dinamismo do projeto neoliberal a partir da queda do comunismo na União Soviética e Europa Oriental (de 1989 a 1991) e de uma onda de privatizações em países até então resistentes a elas, como era o caso da Áustria, Alemanha e Itália (ANDERSON, 1995). Alves e Antunes (2004) enfatizam que a inter-relação crescente entre racionalidade econômica e valorização do capital aproximou o setor produtivo do setor de serviços redefinindo traços de uma sociedade cada vez mais internacionalizada.

Segundo Frigotto (1996) a busca de recomposição do lucro pelo capital, dá-se fundamentalmente mediante a globalização do mercado que rompe as fronteiras nacionais tornando o capital um poder global. O termo globalização é utilizado por Guiddens (2005) para se referir aos processos de integração e interdependência sociais globais. Trata-se de um fenômeno com vastas implicações, impulsionado, na atualidade, pelo papel das corporações transnacionais cujas operações massivas expandiram as fronteiras entre países e influenciaram a produção em todas as partes do mundo.

Diante deste quadro, Rodrigues (2010) indica que as políticas neoliberais ganharam legitimidade ideológica transmitindo a concepção de que a única forma de superar um momento de crise e atraso econômico passa pela aplicação desta forma de pensamento em âmbito globalizado. “O neoliberalismo não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de Estado político. Por isso é que, entra governo e sai governo, a dinâmica neoliberal continua se impondo” (ALVES, 2007, p.149). Tal fato é evidenciado pelas formulações definidas pelo *Consenso de Washington*, demonstrando a centralidade de organismos financeiros internacionais - como é o caso do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)⁶ - na consolidação dos programas de ajustes econômicos (SOUZA, 1999).

Com vistas a avaliar as políticas econômicas em vigor na América Latina, em 1989 foi realizado um encontro convocado pelo *Institute for International Economics*,⁷ em

⁶ Fundado em 1944, o Banco Mundial é uma Instituição Internacional que atua como financiadora na área de infraestrutura econômica. No Brasil, sua assistência principal se dá por meio de projetos de co-financiamento articulados ao Ministério da Educação nas três últimas décadas. Durante esse período, o Banco ampliou suas funções para além de assistência técnica e financeira, passando a elaborar políticas para os setores a serem financiados, entre eles, a educação (FONSECA, 1998).

⁷ Entidade de caráter privado, centro de estudos econômicos situado em Washington – EUA.

Washington, capital norte-americana. Segundo Gentili (1996), com a participação de membros de organismos multilaterais, representantes de governos latino-americanos e do governo dos Estados Unidos esta reunião apresentou uma série de premissas de ajuste econômico como disciplina fiscal, reforma tributária, instauração de taxas de câmbio competitivas, privatizações, utilização de capital estrangeiro, dentre outras.

As propostas resultantes desse encontro tornaram-se midiática e academicamente conhecidas por Consenso de Washington. Este núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende lhes dar legitimação discursiva fundaram-se em um aparente acordo global que penetrou de forma incisiva nas administrações latino-americanas (GENTILI, 1996).

Alves (2007) evidencia que a penetração dos organismos multilaterais nos governos latino-americanas resultou em um novo modo de controle sócio metabólico⁸ da dinâmica cíclica capitalista influenciando diretamente na organização da política estatal e nos processos de trabalho. O autor aponta que, sob a hegemonia neoliberal, surge a precarização intensa das condições de trabalho acompanhada da perda de direitos trabalhistas e da busca de recomposição das margens de acumulação do valor.

A produção da mais-valia relativa é potencializada pelas novas tecnologias microeletrônicas de informação e comunicação, que conduzem a uma alucinada acumulação de *valor*, cuja desmedida, transfigura o *valor* em *valor fictício* (o que explica, de certo modo, a predominância do capital financeiro). Sob o capitalismo global ocorre a alteração da *forma salarial*, com o surgimento do *salariato precário*, que transfigura o modo de ser do proletariado através de sua imersão em dimensões contingentes da “fragmentação de classe” (não apenas devido a determinações objetivas, mas a determinações político-ideológicas e de luta de classes). O proletariado se amplia e ganha novas dimensões (ALVES, 2007, p.91).

No que tange à esfera produtiva, os herdeiros da cultura fordista (fortemente especializados) passaram a ser substituídos pelos trabalhadores multifuncionais e polivalentes da era toyotista. Para Alves e Antunes (2004), o toyotismo, enquanto estratégia de produção industrial e organização do trabalho, demarcou sua inovação a partir do método *just in time* (JIT). Segundo o JIT, a produção deveria ser totalmente adequada à demanda, eliminando estoques e desperdícios para garantir a venda contínua. O fim da rigidez e a capacidade de adaptação tornaram-se palavras de ordem, pois, caso a demanda aumentasse, os problemas

⁸ Mészáros (2002) afirma que o modelo de controle sociometabólico visa lidar com as contradições que se intensificam no sistema capitalista por meio do internacionalismo. Para o autor, o capital busca articular e consolidar suas estruturas de reprodução material, na forma de um sistema global plenamente integrado através de instâncias sociais, instituições governamentais e política transnacional.

seriam facilmente resolvidos com uma produção maior, novas contratações ou subcontratações por períodos determinados.

Baseado na divisão flexível de tarefas e diversificação da produção, o toyotismo apresentou grande intensificação dos tempos, ritmos e processos de trabalho demonstrando uma nova orientação da produção capitalista, sob as injunções da mundialização do capital (ALVES; ANTUNES, 2004). De acordo com Ianni (2003), houve um crescente distanciamento entre sociedade civil e Estado, tornando o aparelho estatal muito mais envolvido com a abertura e fluência da produção e do mercado do que com as questões sociais:

Amplios setores da sociedade civil, compreendendo classes e grupos sociais, são alijados, barrados, esquecidos ou desafiados a situar-se e mover-se apenas ou principalmente nos espaços do mercado. Na medida em que o privatismo e o economicismo predominam mais os menos absolutos não só na economia e finanças mas também na educação, saúde, habitação, transporte, relações de trabalho e previdência, fica evidente que grande parte do que se pode denominar de sociedade civil é desafiada a sobreviver, organizar-se e conscientizar-se elaborando novos meios de luta para influenciar ou conquistar o poder (IANNI, 2003, p.57).

O neoliberalismo da década de noventa demarcou uma nova fase do sistema capitalista, atingindo de forma sistemática países da África, Ásia, América Latina e Caribe nos quais os organismos internacionais em conjunto com corporações transnacionais, pressionaram os Estados a realizar inúmeras reformas que favorecessem a dinâmica produtiva. Para Birgin (2000), trata-se, assim, de uma “nova questão social” na qual o papel clássico de instituições historicamente cristalizadas como o Estado, a família e a escola sofreram alterações significativas, tudo isso conforme as sugestões ou imposições das organizações e corporações transnacionais.

Deste modo, criou-se um ambiente muito propício para as agências internacionais influenciarem em setores considerados indispensáveis ao desenvolvimento social e econômico. Rodrigues (2010) indica que dentre inúmeros setores sociais, a educação ocupa espaço privilegiado, pois, para as agências multilaterais as escolas têm um papel fundamental na disseminação das concepções que mais se adequam às necessidades do capital, auxiliando no combate ao atraso econômico e a pobreza.

A centralidade da educação pode ser observada a partir de um movimento de disseminação da ideia de que as mudanças ocorridas no mundo produtivo só seriam absorvidas por um tipo específico de formação educacional, daí a concentração de esforços em realizar conferências, reuniões e publicações para alterações desta área (RODRIGUES, 2010). Neste sentido, apresenta-se algumas considerações a seguir sobre as principais orientações realizadas pelos organismos internacionais para a área educacional, com destaque as proposições do BM.

1.2 As estratégias dos organismos internacionais para a educação: propostas do Banco Mundial.

A educação, que poderia ser a principal alavanca para a emancipação humana, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital na contemporaneidade, configurando-se como mecanismo de reprodução do sistema de classes do capitalismo (MÉSZÁROS, 2008). Tal fato demarca o empobrecimento da socialização de saberes e das relações sociais construídas entre os sujeitos no espaço escolar (MENDONÇA, 2011).

A percepção dos impasses e desafios da escola em si e da formação societária e política com a qual esta instituição está conectada tem papel nuclear para um melhor entendimento dos processos e fenômenos que incidem sobre a organização social e política contemporânea (ALGEBAILLE, 2009). Nos países latino-americanos, a globalização e o neoliberalismo solicitaram e contestaram o sistema escolar, alterando não apenas suas relações internas e externas, mas, principalmente, sua finalidade (BIRGIN, 2000).

Análises de pesquisadores sobre as novas formas de gestão e governabilidade neoliberal na América Latina (BIRGIN, 2000; GENTILI, 1996; OLIVEIRA, 2005; SADER, 1995; SOUZA, 2006) destacam a influência das agências internacionais de financiamento no governo desses países, cujos efeitos repercutem diretamente sobre a elaboração e consolidação de políticas públicas, sobretudo, na esfera educacional.

Os inúmeros documentos publicados pelos organismos multilaterais representam cada qual a visão de sua instituição e guardam especificidades em termos de concepções e princípios, porém, carregam como similaridade a busca por reformulações das políticas sociais do contexto latino-americano traduzindo os principais elementos que sustentam a

lógica educacional propagada em nível mundial (RODRIGUES, 2010). Dentre os principais documentos, destacam-se:

- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtiem – 1990). Consiste em um plano de ação para sanar as necessidades básicas de aprendizagem. A Conferência foi realizada na Tailândia com o financiamento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programas das Nações Unidas para o desenvolvimento) e o BM;
- **Prioridades y Estrategias para la Educación**. Documento publicado em 1995 pelo BM que evidencia as relações entre educação e trabalho. De acordo com o BM: “La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza” (BM, 1996, p.01).
- **Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL)**. Como comissão regional da Organização das Nações Unidas (ONU) realiza o monitoramento das políticas direcionadas ao desenvolvimento econômico de países latino-americanos.
- **Relatório Jacques Delors**. Relatório para a UNESCO realizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1993-1996), o documento sintetiza as perspectivas da Comissão evidenciando uma concepção de educação direcionada a quatro pilares fundamentais: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver com os outros e 4) aprender a ser.

Rodrigues (2010) destaca que cada documento e as instituições envolvidas apresentam suas compreensões sobre o que é prioritário e essencial com relação as políticas públicas, porém, pode-se extrair um conjunto de princípios convergentes no que tange a importância da educação na relação entre trabalho e desenvolvimento humano. “Nesse sentido, um conjunto razoável de medidas extremamente articuladas engendram políticas objetivando a incorporação pelo campo educacional de uma série de conceitualizações e reconceitualizações” (RODRIGUES, 2010, p.29)

Para Souza (2006), há uma relação direta entre o cenário econômico-social e o desenvolvimento de políticas públicas, uma vez que são elaboradas no estágio em que governos democráticos traduzem em programas e ações seus propósitos e plataformas eleitorais, produzindo resultados ou mudanças no mundo real. De acordo com as orientações

difundidas pelos organismos internacionais, as políticas públicas direcionadas à educação tem papel privilegiado para a consolidação de uma boa administração de países com problemas sociais, pois auxiliam no combate à pobreza e na superação do atraso econômico (RODRIGUES, 2010).

Neste sentido, Oliveira (2005) afirma que a escola pública se apresenta como elemento fundamental constituindo-se, devido ao seu alcance geográfico, na única presença do Estado em muitos locais e populações nos cenários de países periféricos. Desta maneira, nota-se que as novas formas de estruturar a escola pública e a educação no contexto latino-americano têm seguido, em grande medida, orientações apresentadas pelo BM que, nos últimos anos, tornou-se o organismo internacional com maior visibilidade no panorama educativo, ocupando o espaço tradicionalmente designado a outras instituições e agências multilaterais relacionadas à área educacional, tais como UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), FMI, CEPAL e até mesmo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (TORRES, 1995).

Para Barroso (2011), a aceitação de que na atualidade vive-se em uma sociedade do conhecimento transformou o saber técnico difundido pelo BM num fator essencial ao desenvolvimento de novas economias. Através dos documentos publicados pelo organismo é possível constatar um grande destaque dado à racionalidade política, considerada como elemento indispensável para que um bom governo garanta a eficácia de decisões administrativas. Torres (1995) ressalta que o financiamento em educação deixou de ser o papel mais importante do BM que se transformou na principal agência de assistência técnica e referencial de pesquisa educativa no cenário de países em desenvolvimento⁹.

O BM não apresenta ideias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 1995, p.126).

Em seu estudo sobre as estratégias de melhoria na qualidade da educação propostas pelo BM, Torres (1995) expõe que na ótica da instituição os países em desenvolvimento têm quatro desafios notórios: *a*) ampliação do acesso; *b*) equidade; *c*) melhoria na qualidade do serviço oferecido e *d*) redução da distância entre reforma educativa e reforma econômica.

⁹ De acordo com Torres (1995), o termo “países em desenvolvimento”, expressão questionada na atualidade, é utilizado pelo BM e por outras agências internacionais para se referir ao conjunto de países “subdesenvolvidos”,

Sendo assim, a autora destaca que a reforma do setor educacional é concebida como necessária e inadiável para a superação desses obstáculos, devendo realizar-se apoiada em elementos que se integram, originando um modelo educativo. Este modelo destaca os seguintes fundamentos:

1. Prioridade da educação básica;
2. Melhoria da qualidade e eficiência da educação;
3. Ampla reforma financeira e administrativa do Estado;
4. Descentralização, autonomia das instituições escolares e responsabilidade por resultados;
5. Ampliação da participação dos pais e comunidade em assuntos escolares;
6. Participação do setor privado e organizações não governamentais (ONGs) nas ações decisivas do setor educativo;
7. Mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação de primeiro grau;
8. Enfoque setorial;
9. Definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Dessa forma, cabe observar que as políticas e estratégias recomendadas pelo BM evidenciam um amplo destaque à educação básica, estimulando os países a concentrar esforços e recursos públicos para esta área considerada crucial para o crescimento econômico, desenvolvimento social e melhoria no bem estar dos indivíduos (BM, 1992 apud TORRES, 1995). De acordo com o BM:

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo o lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho (BM, 1995, p.63 apud TORRES, 1995, p. 131).

Torres (1995) destaca que o conceito de educação básica apresentou significados diversos ao longo dos anos tanto na compreensão dos organismos internacionais como no interior dos próprios países atendidos por eles. A partir de 1995, o BM compreende a educação básica como a educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da chamada educação secundária, que ocorre no equipamento escolar e envolve aproximadamente oito

de “Terceiro Mundo” ou do “Sul” que apresentam baixa e média renda (o que também inclui os antigos países socialistas da Europa e Ásia).

anos de instrução. “Deste modo, a noção de educação básica (e de educação em geral) continua centrada na educação formal e na educação infantil. Em outras palavras, educativo equipara-se ao escolar e as crianças” (TORRES, 1995, p.132).

Constata-se que a compreensão de educação básica¹⁰ do BM afasta-se de um entendimento mais amplo à medida que desconsidera outras esferas do processo educativo como a família, o trabalho e o próprio transcorrer da vida dos indivíduos fora do período mencionado de oito anos. Redefine-se assim o papel do Estado em relação à educação, destinando parâmetros e prioridades ao ensino escolar de primeiro grau fato que não inclui igualmente crianças, jovens e adultos (TORRES, 1995).

O padrão educativo proposto pelo BM tem suas políticas e prioridades inseridas na perspectiva econômica construindo um modelo escolar disposto em torno de variáveis quantificáveis e observáveis que não levam em conta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos ou calculados, mas que constituem a essência da educação (TORRES, 1995).

Associada à esta questão, Torres (1995) observa que boa parte daqueles que opinam hoje sobre políticas educativas, tanto no âmbito local, como no mundial, são profissionais da área da economia e administração de empresas contando com pouquíssimo conhecimento e experiência para lidar com o campo sobre o qual se pronunciam e tomam decisões:

Poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar. Poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas (TORRES, 1995, p.139).

Desse modo, a ausência do professorado nos processos de definição, discussão e tomada de decisões a respeito de políticas educativas, terminam por efetivar, cada vez mais, discursos elaborados e articulados por economistas para serem implantados por educadores (TORRES, 1995)

¹⁰ Vale destacar que aquilo que o BM chama de Educação Básica não se equipara a compreensão brasileira a esse respeito. Diferentemente da concepção nacional que engloba Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o BM entende por Educação Básica apenas o equivalente ao Ensino Fundamental.

1.3 Trabalho docente num contexto de reformas: a crise da escola e o papel do professor.

Como já mencionado, importantes organismos multilaterais propalaram, através de seus documentos, um ideário de soluções consideradas cabíveis, tanto no que diz respeito à educação quanto à economia, aos países da América Latina e Caribe. Essa documentação exerceu papel fundamental na definição de políticas públicas para educação nesse conjunto de países, evidenciando que compreender o sentido de uma política pública voltada à educação envolve ultrapassar sua esfera específica, analisando as políticas educacionais como parte de um projeto mais amplo, que leva em conta as contradições gerais do momento histórico e do poder político de determinada época (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011).

Um dos principais momentos históricos para as políticas educacionais brasileiras inicia-se a partir dos anos 1990 e tem ramificações e desdobramentos até os dias de hoje. O quadro educacional brasileiro nos anos 1980 apresentava condições trágicas. Neste período, o Brasil contava com 30% da população de analfabetos, 50% das crianças com alto índice de repetência ou exclusão ao longo da 1ª série do 1º grau, 23% dos professores leigos e 30% das crianças fora da escola. Além disso, oito milhões de estudantes que cursavam o 1º grau tinham mais de 14 anos e 60% da população vivia abaixo da linha da pobreza (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011)..

Tais dados evidenciam uma conjuntura problemática que clamava, em muitos sentidos, por um redirecionamento de suas bases políticas e, principalmente, da legislação educacional vigente. O bordão exaltado pela oposição da época era a *mudança*: mudança na economia, mudança na gestão de negócios públicos, mudança de regime político e também mudanças no sistema educacional (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011).

Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculados por meio dos novos partidos de oposição – criados legalmente em 1979 –, por recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) [...] (EVANGELISTA, MORAES; SHIROMA, 2011, p.40).

Tomadas pelo espírito de descontentamento do período, as bandeiras de luta dos movimentos sociais, sempre relacionadas à melhoria da qualidade da educação, apresentavam um amplo espectro de reivindicações sintetizadas essencialmente em quatro eixos: 1) valorização e qualificação dos profissionais da educação; 2) democratização da gestão; 3)

defesa da exclusividade de verbas públicas para a escola pública e 4) ampliação da escolaridade obrigatória. Ao longo dos anos, esse ideário encontrou possibilidades de implementação (maiores e menores) em muitas secretarias de estados e municípios. Ocorre, porém, que o governo do estado de São Paulo ao lançar mão da estratégia de incorporar na legislação algumas demandas dos movimentos alterou, em muitos casos, o seu conteúdo original retirando-lhes o sentido (EVANGELISTA, MORAES; SHIROMA, 2011), observa-se que:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração de responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos, igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado [...] (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011, p.44).

Esse processo de ressignificação pode ser verificado no conjunto de medidas empreendidas pelo presidente Fernando Collor de Mello no início da década de 1990, anunciando a integração da economia brasileira às exigências fundamentadas pelo capital externo, tal fato deu abertura para a reestruturação econômica, política e produtiva que se aprofundou no governo de Fernando Henrique Cardoso. (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011).

Segundo a perspectiva de Oliveira (2005), as políticas educacionais implementadas nesse período demarcaram uma nova maneira de organização dos sistemas escolares, confundindo democratização com massificação e política educacional com política social compensatória. Hypolito (2010), ressalta que a ascensão de governos de cunho neoliberal na política brasileira contribuiu na construção de um modelo de gestão pública de viés gerencialista pautado numa lógica de recomposição do capital fortemente marcada por valores e conceitos típicos da economia e administração de empresas. Para Rodrigues (2010), essa perspectiva assume e naturaliza os conceitos de eficácia e resultado como padrões de administração da educação e da escola.

No bojo dessa reconfiguração, o Estado incluiu os princípios da competência e eficiência em suas políticas educativas, fato que exerceu impacto direto sobre o trabalho docente, o currículo e a própria gestão, proliferando na escola a cultura do controle, da regulação e da demonstração de resultados. “Nota-se um movimento de ressignificação de conceitos relacionados à educação, quando esta é deslocada para o âmbito dos serviços não exclusivos do Estado” (RODRIGUES, 2010, p.40).

Nesse contexto, a conexão entre forças econômicas e práticas educativas passa a figurar de forma mais incisiva nos documentos de política setorial do BM alegando que o novo paradigma produtivo necessitava de requisitos diferenciados de educação geral e qualificação dos trabalhadores, uma vez que os avanços da tecnologia em todas as esferas da vida social e produtiva eram inescapáveis.

Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade [...] (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011, p.47)

Tal análise de viés econômico se articula a partir da comparação entre os custos educacionais individuais e aqueles relacionados à sociedade como um todo. Esta comparação é feita calculando a relação custo-benefício e a taxa de retorno que é medida em termos do aumento do salário de quem se educa (TORRES, 1995). Diante dessas considerações, convém observar que para o BM:

O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervém na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo (TORRES, 1995, p. 140).

A partir de tal situação, Oliveira (2011) chama atenção para o duplo enfoque da escola brasileira que, de um lado, está voltada à formação para o trabalho, e, de outro, atua na gestão e disciplina da pobreza. Frigotto (2001), demonstra que a política desenvolvimentista conduzida no final dos anos oitenta, valeu-se fortemente da noção de que o progresso técnico demandaria do trabalhador uma qualificação cada vez mais apurada de forma que a ascensão a um trabalho qualificado e conseqüentemente níveis de renda mais altos dependeriam diretamente da aquisição de *capital humano*¹¹ via escolarização. Dessa maneira, a escola é apontada – em consonância com a visão adotada pelo BM – como instrumento de mobilidade social, tornando-se um dos caminhos mais fáceis para a aquisição de níveis mais altos de renda.

¹¹ Elaborada pelo economista norte-americano Theodore W. Schultz, a *Teoria do Capital Humano* afirma que a educação é um dos meios mais importantes para a ampliação da produtividade econômica, pois, ao educar-se o indivíduo estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas estruturais e fez da educação um “valor econômico”. Numa equação que equipara capital e trabalho como se ambos fossem igualmente “fatores de produção” a teoria legitima a concepção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos mesmos critérios do investimento capitalista (MINTO, 2006).

Dessa forma, as escolas públicas têm se tornado importantes instrumentos de articulação e condução de políticas sociais, contribuindo para a proliferação de tarefas direcionadas às solicitações dos valores ideológicos dominantes (como por exemplo, a formação de exércitos de reserva funcionais¹² ao mercado de trabalho), o que leva ao menor envolvimento com a socialização de conhecimentos.

Para Oliveira (2005), essa questão pode ser constatada diante das variadas funções que a escola pública assumiu a partir do movimento de reestruturação e regulação da educação a que muitos países da América Latina foram submetidos nas últimas décadas do século XX. Para a autora, descentralizações de decisões acompanhadas da transformação do papel do Estado fizeram da escola pública uma espécie de “válvula de escape” de tensões sociais, fato que incide diretamente sobre suas formas de trabalho, em especial o trabalho docente.

A partir desse contexto de alterações sociais e educacionais, é possível afirmar que nenhuma categoria profissional responsabilizou-se por tantas demandas quanto os professores uma vez que eles se encontram indissolúvelmente envolvidos nas relações escolares e no trabalho educacional institucionalizado (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011). Segundo Duarte (2011), devido à indeterminação e multiplicidade das atribuições direcionadas a escola, os docentes passaram a vivenciar uma contradição constante, pois foram expostos a condições que demonstram o distanciamento latente entre as expectativas com relação à profissão e a realidade do trabalho. Isso indica que em muitos lugares do Brasil, os professores encontram-se obrigados a desempenhar funções que vão para além do ato de ensinar, submetendo-se a papéis muito distantes da tarefa educativa:

São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em suas identidades (OLIVEIRA, 2005, p.769)

¹² Para Marx, o exército industrial de reserva é vital para que o capitalista explore de maneira crescente os assalariados, seja em termos de extensão da jornada de trabalho, seja em termos de intensificação do trabalho numa mesma jornada. Isto ocorre justamente porque a parte desempregada da classe trabalhadora que forma o exército de reserva exerce pressões sobre a parte empregada desta mesma classe – o que fica evidente quando se observa a concorrência entre ambas –, deixando àqueles que estão efetivamente empregados a forte possibilidade de se verem instantaneamente desempregados num período subsequente, tendo em vista que há um grupo enorme de pessoas disposto a ingressar no mercado de trabalho a salários inclusive inferiores aos vigentes; tudo isto para que possam se ver livres, ainda que temporariamente, do desemprego tão característico e mesmo funcional ao modo de produção capitalista.

Para Algebaile (2009), a própria tramitação arrastada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que começou a ser discutida em 1989 tornando-se vigente em termos legais apenas em dezembro de 1996 deu suporte à emissão de um conjunto de medidas voltadas para o ensino cuja sequência acelerada, ocupou tanto a ação quanto o debate escolar.

Se essas medidas movimentaram as escolas, é porque caíram sobre elas como uma avalanche e porque sua forma de intervenção foi incisiva. Seu “mérito” principal talvez tenha sido exatamente este: ocupar a escola, as entidades de classe e a academia com o tema da eficiência escolar, transformado no principal ponto de pauta da década de 1990, não porque sua pertinência fosse consensual nesse meio, mas pelo razoável desconforto e dissenso que, instalando-se em torno do assunto, permitiu que os outros propósitos corressem por fora, fluindo com menor atrito (ALGEBAILLE, 2009, p. 87)

As leis aprovadas em consonância com as exigências do mercado representaram um novo rumo ao universo educacional brasileiro acentuadamente indutor e interventor com relação à prática pedagógica. A política educacional foi profundamente dispersada em torno de inúmeras medidas que encontraram suas justificativas técnicas nos organismos multilaterais dando origem a um processo de reformas.

Oliveira (2005) aponta que o movimento de reformas que tomou corpo nos anos 1990 demarcou uma nova forma de compreensão e regulação das políticas educacionais no país, trazendo consequências significativas para a organização, gestão e o trabalho docente incidindo, inclusive, sobre sua natureza e definição. A autora ressalta que os professores:

[...] veem-se envolvidos em uma ideologia que cultiva e valoriza a diferença, a transdisciplinariedade, o trabalho coletivo, o desenvolvimento de competências e habilidades, mas continuam a ser contratados por meio de contratos individuais de trabalho, para lecionarem disciplinas específicas e remunerados por hora-aula [...] (OLIVEIRA, 2005, 771).

A prioridade do Estado na reforma da década de 1990 foi assegurar o acesso e permanência dos estudantes na escola, lançando mão de ações para cada nível de ensino. Constata-se assim que política nacional de educação passou a ser realizada não apenas por programas governamentais em suas três esferas, mas também, por uma série de medidas da iniciativa privada e dos meios de comunicação que repercutiram por todo o território nacional alterando e influenciando o universo escolar e seus agentes sociais mais diretos, dentre eles os professores, aprofundando a crise da escola brasileira

Para Rigolon e Venco (2013), a modernização dos sistemas educacionais públicos, tem permitido, por meio de sua legislação, formas de contratação com diferentes tipos de vínculos, apoiadas, sobretudo, no discurso da flexibilização e modernização das relações de

trabalho. Esta nova realidade, faz com os professores passem a atribuir maiores valores subjetivos àquilo que realizam dentro e fora da escola, organizando seu processo de trabalho de maneira racionalizada, na tentativa de enquadrar-se a um contexto “em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (BALL, 2005, p.542).

Essa imposição de novas formas de trabalho, principalmente os esquemas de curto prazo presentes nas escolas, partem da noção de que o capitalismo flexível necessita de um novo modelo de trabalhador, também flexível, que saiba lidar com a instabilidade, porém, este tipo de situação tem não só reforçado a submissão dos trabalhadores docentes à lógica da competitividade e da produtividade, mas submetendo-os a condições de trabalho precárias (RIGOLON; VENCO, 2013).

Discutir a respeito de políticas educacionais e trabalho docente na escola pública implica explicitar que o trabalho docente não se distancia da realidade social a qual pertence, configurando-se como parte integrante das formas de trabalho submetidas à lógica do sistema capitalista. Portanto, não se pode perder de vista que o trabalho docente deve ser pensado em sentido complexo e multifacetado, dada a heterogeneidade das condições em que ocorre, notadamente no caso de um país com dimensões continentais como o Brasil (BARBOSA, 2011).

Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Oliveira (2010), o trabalho docente se refere a todo o ato de realização no processo educativo, portanto, não se restringe ao ensino formal ou a sala de aula, constituindo-se como uma categoria que abarca além dos professores, os demais sujeitos, cargos, funções e tarefas que fazem parte do universo escolar.

Ainda segundo a autora supracitada, os professores são os primeiros a serem lembrados quando se utiliza o termo trabalho docente, pois são considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais. Observa-se, porém, que o fato de carregarem consigo a tarefa de realização do processo educativo não necessariamente incide sobre a valorização e incentivo ao desenvolvimento de sua atividade profissional,

sobretudo quando são analisadas as condições de trabalho e salário dos professores no Brasil (OLIVEIRA, 2010).

Gatti e Barreto (2009) ao discutirem sobre as condições profissionais dos trabalhadores docentes brasileiros destacam a dificuldade em se obter uma imagem inequívoca de todo o cenário nacional, dada à heterogeneidade das condições apresentadas. As autoras apontam que:

Há no país 5.561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, entre estados e entre municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 237-238).

Para Barbosa (2011), a diversidade regional a respeito de salários, jornadas e carreiras dos professores torna quase impossível traçar um panorama preciso das condições de trabalho docente em âmbito nacional. porém, no decorrer de seus estudos torna-se evidente que, a partir das reformas iniciadas nos anos 1990 o trabalho docente sofreu processos de alteração e intensificação que tem nos salários um de seus aspectos mais centrais. A autora aponta que “[...] os salários dos professores brasileiros são, de fato, baixos, principalmente se considerada a comparação com profissões que têm a mesma exigência de formação e a importância da educação e do professor na sociedade (BARBOSA, 2011, p.181)”.

Além da constatação dos baixos salários, outra importante situação faz parte da realidade dos professores do Estado de São Paulo: a coexistência de diferentes formas de contratação e de um número acentuado de docentes que atuam de forma temporária e em condições precárias. Tal fato torna-se significativo diante da centralidade político-econômica do Estado considerado o mais rico do país. De acordo com Barbosa (2011) mesmo apresentando valores absolutos maiores do que a média nacional, São Paulo apresenta salários baixos a seus professores já há algum tempo, tendo em vista o baixo poder aquisitivo que esses salários representam se relacionados ao alto custo de vida no Estado.

De acordo com os dados do Cadastro Funcional da Educação distribuídos pela Coordenadoria e Diretoria de Ensino via Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

(SEE/SP) no ano de 2013¹³, entre todos os docentes que atuavam na rede de ensino paulista, 43,2% era formado por professores na condição de não efetivos, o que em números absolutos evidencia que de um total de 305,290 professores ativos na rede, 132,140 atuavam na condição de temporários, com contratos por tempo determinado.

Tais dados refletem uma realidade preocupante e evidencia um quadro de precarização construído e delineado no transcorrer das transformações das políticas educacionais e do currículo do Estado de São Paulo. A relação entre a ocorrência das reformas e o trabalho docente será abordada na seção a seguir, com destaque para a realidade vivenciada na rede pública paulista.

¹³ Mês de referência: Dezembro de 2013.

SEÇÃO 2

**O ESTADO DE SÃO PAULO: REFORMAS EDUCACIONAIS E TRABALHO
DOCENTE**

A partir da década de noventa, a SEE/SP apresentou ao conjunto de suas escolas uma série de medidas que transformaram a estrutura educacional existente. Tais medidas, de caráter burocratizante, expressaram as novas políticas públicas para educação no Estado, uma vez que além de cunhar leis, decretos, resoluções e materiais orientadores de práticas nas escolas, trouxeram em seu cerne, profundas mudanças na forma de conceber a função social da escola, vista, a partir de então, com ênfase na produtividade e na busca de eficiência com baixo investimento financeiro (OLIVEIRA, 2005).

É também, a partir dos anos 90, que o neoliberalismo torna-se cada vez mais hegemônico e passa a determinar mudanças radicais em áreas estruturais da sociedade. Fernandes (2004) ressalta que o modelo de ensino e de currículo vigentes a partir deste período trouxeram mudanças sem precedentes em toda a rede pública do Estado de São Paulo, impondo aos seu conjunto de professores modificações que incluíram desde a reorganização escolar em ciclos até a implantação de projetos pedagógicos, flexibilização do ensino e a progressão continuada.

O primeiro mandato do governador Mário Covas (1995 – 1998) evidencia esse contexto de alterações. Durante este momento, a SEE/SP criou o *Programa de Reorganização das Escolas Públicas*, pautado num diagnóstico realizado pela Secretaria que apontava a má gestão dos recursos públicos como causa central dos problemas educacionais. Com base no referido diagnóstico iniciou-se uma série de medidas que tinham como objetivo realizar melhorias na educação a partir da racionalização e otimização dos recursos destinados ao setor educacional. Essa perspectiva de ação tem suas consequências até os dias atuais (CAÇÃO, 2011).

Os documentos relacionados à reorganização das escolas da rede estadual de ensino, na segunda metade da década de 1990, alteraram o padrão de oferta da educação básica, tendo por ponto de partida mudanças na organização das próprias escolas (ADRIÃO, 2008). Naquele momento, a SEE/SP chamava atenção para a necessidade de se modificar o modelo

de gestão educacional até então vigente e, uma das principais medidas consistiu na reorganização da máquina administrativa. O governador, através do Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995 extinguiu as 18 Divisões Regionais de Ensino e a Divisão Especial de Ensino de Registro, como uma das formas de enxugar aos poucos tudo o que fosse possível (BARBOSA, M., 2010).

Para Cação (2011), o que se observou foi uma alteração significativa dos padrões de administração de questões referentes à educação, com ênfase em um processo quase empresarial que dispôs, principalmente, do apoio de agências internacionais de financiamento e da articulação de políticas públicas. Dentre essas instituições está o BM que vinha cada vez mais ocupando lugar central no cenário político do Brasil e da América Latina. De acordo com os preceitos da instituição, para que os países se desenvolvam, precisam adequar-se à nova lógica do mercado globalizado, sobretudo, por meio da qualificação de sua mão de obra.

A reforma educacional de São Paulo, a partir da segunda metade da década de 1990 passa a seguir diretrizes norteadoras que já anunciavam a ampliação da influência do BM. O Estado ganha centralidade na tomada de decisões, atuando diretamente como articulador e gerenciador das demandas educacionais. Diante disto, tem-se uma educação voltada a assegurar o desenvolvimento econômico, fundamentada no processo de racionalização da máquina administrativa¹⁴ (CAÇÃO, 2011). Na prática, essa reorganização teve como resultados imediatos:

- Fechamento de salas de aula e escolas;
- Intensificação do processo de municipalização (escolas de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental);
- Demissão de muitos professores.
- Criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP).

A partir daí, desencadeou-se uma nova etapa na educação pública paulista marcada pelo agravamento de problemas como o aumento do número de alunos por sala de aula, baixos salários e falta de professores (ALGEBAILLE, 2009).

¹⁴ Com o intuito de elevar qualitativamente o ensino público, a racionalização da máquina administrativa, apresentou uma perspectiva que buscou atenuar as desigualdades, mas em momento algum se colocou em questão a necessidade de superação dessas (CAÇÃO, 2011).

O segundo governo de Mário Covas (1999 – 2002) concretizou as diretrizes anteriormente postas; com o falecimento do governador em 2001, o seu vice, Geraldo Alckmin, assume o mandato e indica Gabriel Chalita para a Secretaria da Educação. Em sua gestão¹⁵, os indicadores educacionais ganharam profunda relevância, Cação (2011) ressalta que a partir daí a grande preocupação em termos de gestão e planejamento estava voltada ao desempenho paulista nos índices de avaliações externas e não necessariamente de uma real aprendizagem por parte dos alunos.

Como reflexo desta visão performática, três modificações implantadas durante os últimos vinte anos reestruturaram todo o sistema educacional do Estado: o SARESP, o sistema de gratificação por bônus e o regime de progressão continuada, concebidos como parte do processo de reorganização do Ensino Fundamental e Médio (CAÇÃO, 2011).

Pautado em critérios de desempenho iguais para todas as escolas estaduais, independente de suas condições de ensino, o SARESP possibilitou uma espécie de hierarquização das escolas no chamado “ranking da SEE/SP”, um claro estímulo à competitividade. O objetivo inicial de diagnosticar as dificuldades e apontar estratégias de melhorias ficou em segundo plano diante de um mecanismo de análise que não leva em conta o complexo processo de ensino-aprendizagem, a jornada de trabalho docente, as condições salariais dos agentes escolares, a participação da comunidade e as formas de gestão (BARBOSA, M., 2010).

Segundo Rodrigues (2010), é possível afirmar que após a sua implementação criou-se nas escolas um ambiente educacional permeado pela competitividade e acirramento do individualismo, no qual o fracasso ou sucesso dos alunos é atribuído a posturas individuais dos professores. A responsabilização dos indivíduos passou a permear as relações no interior da sala de aula, transferindo aos professores a “culpa” ou o “mérito” dependendo dos resultados alcançados.

Na gestão de Geraldo Alckmin a noção de responsabilização se acentua por meio do sistema de gratificação denominado bônus¹⁶. Com o objetivo de recompensar individualmente professores, agentes educacionais e as escolas em função de inúmeros critérios, dentre eles, o

¹⁵ De acordo com Cação, 2011, Gabriel Chalita foi indicado para atuar na Secretaria da Educação durante o final do mandato assumido por Geraldo Alckmin (2000-2002) e também no seu período de reeleição (2003-2006).

¹⁶ Embora tenha seu início ainda no governo de Mário Covas, o bônus se aprofunda ganhando novas regras na gestão de Geraldo Alckmin.

desempenho em avaliações externas, a bonificação por resultados logo se transformou num método discreto de aumentar o controle sobre os sujeitos escolares uma vez que compreende qualidade como sinônimo de produtividade (BARBOSA, M., 2010).

Outro momento importante na reestruturação da educação no Estado de São Paulo foi o estabelecimento do regime de Progressão Continuada. Instituída pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação 09/97, a progressão continuada prevê uma forma de avanço contínuo no processo escolar, pois, a partir de sua instituição, os alunos não são mais retidos caso apresentem dificuldades de aprendizagem ou baixo aproveitamento de conteúdos. A eles, é supostamente garantida uma recuperação do que não foi absorvido através de outras atividades (BARBOSA, M., 2010).

Com o afastamento de Geraldo Alckmin para concorrer à eleição presidencial, em 2006, Cláudio Lembo, vice-governador, assume o cargo e indica como Secretária da Educação Maria Lúcia Vasconcelos, porém, sua passagem nada trouxe de significativo ao quadro já posto, em 2007, porém, outra etapa marcante no processo de transformações do cenário educacional paulista começa a se delinear. Com a ascensão de José Serra ao governo do Estado (2007- 2010), a professora Maria Helena Guimarães de Castro, conhecida como experiente colaboradora de Paulo Renato Souza no Ministério da Educação (MEC) assume o comando da SEE/SP.

Assim, a nova gestão, a SEE/SP tem o desafio de lidar com as consequências diretas da própria política implantada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Naquele momento, a escolas estaduais paulistas apresentavam um quadro de desempenho muito baixo nas avaliações externas. Tal fato, atribuído de início a progressão continuada causava além de grande desconforto a exigência de uma interferência mais direta do governo na área educacional (CAÇÃO, 2011).

Cação (2011) evidencia que diante disto, em agosto de 2007, foi criado um novo Programa de ação do Governo do Estado de São Paulo para a educação. Esse programa apresentava como principal objetivo melhorar o aprendizado oferecido nas escolas, para que isso ocorresse foram estabelecidas dez metas que deveriam ser cumpridas até o ano de 2010:

- 1 - Todos alunos de oito anos plenamente alfabetizados;**
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série;**

- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2^a, 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio¹⁷);
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1^a a 4^a séries);
- 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores e capacitação de equipes gestoras;
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos trinta municípios ainda centralizados;
- 10 - Programa de obras e infra-estrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas.

Como forma de preencher lacunas das políticas anteriores, a SEE/SP implantou, a partir de 2008, mais alterações na organização e nos conteúdos trabalhados nas escolas estaduais. Surge então uma nova proposta curricular que, atrelada ao Programa de Qualidade na Escola (PQE)¹⁸, tem por objetivo promover a melhoria da qualidade do sistema de ensino estadual a partir do estabelecimento de diretrizes para auxiliar na formulação das matrizes curriculares para as diversas séries da educação básica do estado (BARBOSA, M., 2010).

¹⁷ Neste momento, não havia sido implementado, ainda, o ensino de nove anos.

¹⁸ De acordo com a ficha técnica da SEE/SP (2014), o PQE avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o

O reflexo dessa concepção materializa-se na especificidade do programa “*São Paulo Faz Escola*” pautado em diretrizes de administração gerencial e racionalizada. Essa nova forma de concepção de política educacional e currículo passou a orientar as ações de todas as escolas do estado a partir do ano de 2008, porém, antes disso outras medidas haviam sido tomadas pela SEE/SP uma vez que no início dos anos 1990, São Paulo apresentava índices educacionais muito abaixo da média nacional, mesmo sendo o estado mais desenvolvido do país.

A nova proposta curricular centralizou todas as ações curriculares e foi organizada em torno de quatro grandes áreas, divididas entre: 1) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 2) Matemática e as áreas do conhecimento; 3) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e 4) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Além da divisão de áreas, três eixos norteadores foram estabelecidos para a implantação da proposta.

O primeiro eixo, relacionado à **proposta curricular em si**, apresentava as ideias norteadoras do trabalho a ser desenvolvido e também os conceitos estruturantes das áreas e suas disciplinas, considerando as diferentes séries e organização bimestral das atividades de ensino. O segundo eixo, direcionado aos diretores, vice-diretores, professores coordenadores, assistentes técnico-pedagógicos e supervisores, articulava uma série de **práticas direcionadas a gestão do currículo na escola**. O terceiro eixo, voltado à **gestão do currículo na sala de aula** estruturava um material de apoio às atividades do professor, organizado em forma apostilada, o material apresenta sugestões de aulas, de materiais e atividades complementares, de avaliações e até de projetos de recuperação (SÃO PAULO, 2008).

Cação (2011), evidencia que os materiais formulados pela SEE/SP foram enviados a todas as unidades escolares da rede estadual de maneira imediata, com orientações específicas sobre a sua correta forma de utilização nas escolas. Deste modo, o sujeitos do universo escolar viram seu cotidiano ser totalmente alterado para atender às novas diretrizes e metas definidas pela Secretaria, mediante a adoção compulsória dos materiais elaborados no início de 2008.

Após um período introdutório de adaptações, a versão final do material foi dividida por disciplinas e séries e direcionada para Ensino Fundamental e Médio, apresentando em seu interior orientações detalhadas sobre os modos de agir e a metodologia a ser utilizada em cada um dos conteúdos das diferentes disciplinas da matriz curricular. (CAÇÃO, 2010).

Observa-se assim uma proposta curricular que carrega traços de um projeto de escola e de sociedade. Para Cação (2011), o material foi criado de uma forma que qualquer professor pode aplica-lo, evidenciando que a nova proposta apresenta interferência direta na organização dos procedimentos didáticos pedagógicos e no trabalho docente em todas as suas dimensões. Além disso, o ato de implantar a todas as escolas da rede pública paulista um currículo único que não considera as diversidades existentes nas escolas situadas em toda extensão territorial do Estado, torna clara a construção de um discurso de lógica instrumental, demarcando a concepção de que o papel da escola também é único: tornar o aluno preparado ao mercado de trabalho.

O currículo, compreendido como modelo padronizado de ações, prioriza o aspecto técnico-operacional da formação dos indivíduos, reafirmando uma forma de educação pautada na distinção entre aqueles que elaboram (campo intelectual) e os que executam, trazendo implicações de ordem política, didático-pedagógica, e, principalmente, o rebaixamento qualitativo do conteúdo ensinado aos estudantes. (CAÇÃO, 2011). Essa lógica fica ainda mais clara se relacionada à prática diária do professor. É possível constatar que grande parte dos professores não tem mais domínio total sobre seus objetivos, metas e estratégias tornando-se, em muitos casos, apenas executores do que consta em seu material.

Mendonça (2011), assinala que essas novas demandas não foram rapidamente assimiladas pela escola, promovendo uma intensa crise de sentido e significado entre seus agentes sociais diretos: estudantes e professores. Conforme a autora, a existência de um significado histórico para a instituição escolar não implica no estabelecimento imediato de sentido por parte de alunos, docentes e comunidade, proliferando compreensões desencontradas sobre qual é o papel da educação e da escola na sociedade capitalista. No bojo dessa reconfiguração da escola, um dos principais aspectos de alteração no trabalho docente diz respeito à composição da jornada e as formas de contratação, tais questões serão descritas e analisadas na próxima seção.

SEÇÃO 3

O QUADRO DOCENTE NA SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: CATEGORIAS E JORNADA DE TRABALHO

Analisar as alterações relativas ao trabalho docente no Estado de São Paulo após as reformas educacionais da década de noventa significa, assim como apontado anteriormente, adentrar em um emaranhado de medidas educacionais e num conturbado cenário de efetivação das mesmas. A diversidade de medidas políticas e regras contratuais ocorridas ao longo do tempo, envolveu inúmeras reformulações nos quadros de funcionários da administração pública direta e indireta. No que concerne à educação, o estado de São Paulo conduziu um processo de diferenciação entre os trabalhadores docentes, categorizando-os entre efetivos e não efetivos, traço evidente da instauração de um processo de alteração nas condições de contratação e trabalho docente (CAMARGO; MINHOTO; SANTOS, 2014).

De acordo com a SEE/SP (2015) existem na rede pública estadual paulista seis diferentes categorias docentes no quadro do magistério, conforme sistematizado no quadro abaixo.

Quadro 1: Categorias docentes e situação funcional SEE/SP

Categoria	Nomenclatura SEE/SP	Situação funcional	Estabilidade	Atribuição de aulas
Efetivo	A	Titular de cargo por concurso público	SIM	Na instituição escolar em que o docente tem cargo
Estável	P	Estabilidade com a CF de 1988 e LC 706/93	SIM	Nas Diretorias de Ensino
Categoria F	F	Estabilidade com a LC 1.010/2007. Docentes ACT que lecionavam em 02/06/07	SIM	Ocorre nas Diretorias de Ensino

Categoria O	O	Candidatos à admissão ¹⁹ e docentes admitidos após a LC 1.093/09	NÃO	Nas Diretorias de Ensino
Categoria L	L	Docentes ACTs que lecionaram após a LC 1.010/07 e antes da LC 1.093/09 (categoria extinta)	NÃO	_____
Eventual	S, I ou V	Lei 500/74 e Decreto Estadual 24.984/86	NÃO	Não participa do processo de atribuição de aulas

Fonte: MOURA (2013).

Dada a confusa divisão dos professores em diversas situações de contratação, torna-se necessário o aprofundamento na compreensão da organização do quadro do magistério da rede pública estadual, o que poderá auxiliar tanto na ampliação dos processos de lutas por melhores condições de trabalho, como no aumento de estudos e pesquisas a respeito da realidade docente em um país tão multifacetado quanto o Brasil. Dessa forma, a presente seção visa descrever e discutir as formas de ingresso na rede pública do Estado de São Paulo, traçando uma análise das possibilidades de contratação e composição da jornada de trabalho dos docentes paulistas com destaque para uma forma de contratação específica: o contrato de trabalho por tempo determinado do professor vinculado à categoria “O”.

Os dados quantitativos que serão apresentados utilizam como fontes essenciais o último Censo da Educação Básica (INEP, 2013) realizado em regime de colaboração com as 27 secretarias estaduais e 5.570 secretarias municipais de educação, com a participação de todas as escolas do país; o Cadastro Funcional da Educação²⁰ elaborado e disponibilizado pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) na página eletrônica da

¹⁹ São considerados candidatos à admissão, pois, ao longo das atribuições de aula que ocorrem no decorrer do ano letivo, muitos professores que não foram aprovados no processo seletivo são chamados para assumir aulas.

²⁰ Vinculado ao Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos (DEPLAN), o cadastro gerencia dados referentes aos servidores da SEE/SP para dar suporte às demais coordenadorias e diretorias de ensino de modo a auxiliar estudos e pesquisas de interesse da rede, tais como adequação do Quadro de Pessoal, avaliação de realização de novos concursos públicos, proposição de medidas para a melhoria da qualidade da gestão de recursos humanos (SEE/SP. 2015). O gerenciamento de dados é traduzido para a rede estadual por meio da elaboração mensal de cadernos como “Espelho da Rede”, “Boletim de Frequência”, “Carga Horária Docente atribuída”, “Dados Gerenciais da Folha de Pagamento”, entre outros, que podem ser acessados no próprio site da SEE/SP.

SEE/SP/SP²¹ referente ao anos de 2013, 2014 e 2015, além de levantamentos feitos pelo jornal O Estado de São Paulo em publicações de 05 de agosto de 2013 e 16 de Dezembro de 2014.

3.1 Reflexões sobre a distribuição e situação funcional dos professores no Estado de São Paulo.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2013) a região Sudeste conta com o maior número de matrículas realizadas na Educação Básica do país tanto por etapas, quanto por modalidades de ensino. Observa-se que das 50.042.448 milhões de matrículas feitas no ano de 2013, mais de 19 milhões foram realizadas só na região Sudeste. A tabela a seguir evidencia o contraste com relação ao número de matrículas registradas no mesmo período em outras regiões geográficas brasileiras.

Tabela 1: Matrículas realizadas na Educação Básica segundo a região geográfica – 2013

Região Geográfica	Nº de matrículas	%
Centro-Oeste	3.638.417	7,27
Nordeste	14.968.836	29,91
Norte	5.144.488	10,28
Sudeste	19.806.604	39,57
Sul	6.484.103	12,95
TOTAL	50.042.448	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2013).

Como demonstram os dados da tabela 1, a região Sudeste recebe 39,57% de todas as matrículas²² da Educação Básica realizadas no país, revelando a expressividade da região no setor educacional e, conseqüentemente, no processo de elaboração de políticas educacionais. Ao observar os dados sobre a quantidade de matrículas em cada um dos quatro estados da região Sudeste (tabela 2), constata-se que São Paulo apresenta sozinho mais da metade das matrículas realizadas no mesmo período (por ter também o maior contingente populacional).

²¹ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/>>.

²² O Censo Escolar contabiliza todas as matrículas, independente de sua realização na rede municipal, estadual ou particular de ensino.

Tabela 2: Matrículas realizadas na Educação Básica – Região Sudeste (2013)

Estados	Nº de Matrículas	%
Espírito Santo	925.114	4,67
Minas Gerais	4.783.117	24,14
Rio de Janeiro	3.771.316	19,04
São Paulo	10.327.057	52,14
TOTAL	19.806.604	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2013).

A importância quantitativa do estado de São Paulo com relação à Educação Básica também é notada quando são analisados os dados do INEP referentes às funções docentes no ano de 2013 (tabela 3 e 4). Nota-se que dos mais de 2 milhões de professores atuantes no Brasil naquele ano, em torno de 443 mil estão no estado de São Paulo, demonstrando que este estado conta com cerca de 20% do número total de professores atuantes no país.

Tabela 3: Docentes atuantes na Educação Básica - Regiões Geográficas (2013)²³.

Região Geográfica	Nº de docentes	%
Centro-Oeste	150.405	7
Nordeste	619.358	28,83
Norte	189.868	8,83
Sudeste	869,013	40,45
Sul	319,379	14,86
TOTAL	2.148.023	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2013).

Tabela 4: Docentes atuantes na Educação Básica - Região Sudeste (2013).

Unidades da Federação (UF)	Nº de docentes	%
Espírito Santo	42.487	4,88
Minas Gerais	223.513	25,72
Rio de Janeiro	159.435	18,34
São Paulo	443.578	51,04
TOTAL	869,013	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2013).

²³ Os valores apresentados na tabela referem-se ao total de professores que estavam em efetiva regência de classe no primeiro semestre do ano de 2013. O INEP contabiliza os professores da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio (normal/magistério, Ensino Médio Integrado), Educação Profissional (concomitante, subsequente e mista), Educação Especial (classes especiais/escolas exclusivas e classes comuns) e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental, Ensino Médio, presencial, semipresencial e integrado).

Segundo levantamento realizado pelo jornal O Estado de São Paulo e publicado em 07 de junho de 2013, mesmo com o elevado número de docentes em atuação, havia um déficit de mais de 49 mil professores na rede estadual de ensino (cerca de 21% dos cargos necessários para atendimento às demandas). Dada essa necessidade, o governo lança mão da contratação de docentes temporários para atender aos alunos, o que ainda assim se configura como insuficiente, pois, no fim do primeiro semestre de 2013, a rede estadual contava com 4,8 mil turmas sem aula de alguma disciplina. Realizando uma média, é como se quatro em cada cinco escolas tivessem uma turma sem professor, fato que atinge todas as regiões do estado (O ESTADO DE SÃO PAULO, 05/08/). Faz-se importante registrar que tal fato não é recente na rede estadual paulista, estudos na década de 1960 (CAÇÃO, 2011), já apontavam a ausência de professores na rede. Portanto as políticas públicas não tem apresentado efetividade na resolução de tal problema.

No que diz respeito ao número de docentes da rede estadual paulista, de acordo com o Cadastro Funcional da Educação (SEE/SP, 2015) a média dos contingentes de professores atuando entre capital, grande São Paulo, interior e órgãos centrais²⁴ no período de 2011 a 2015, tomando por referência o mês de abril, é de 286,756 docentes (tabela 5).

Tabela 5: Contingente de docentes ativos no mês de abril - 2010 a 2015.

Mês/Ano	Nº de docentes ativos
Abril/2015	276.875
Abril/2014	303.404
Abril/2013	294.157
Abril/2012	285.812
Abril/2011	273.535

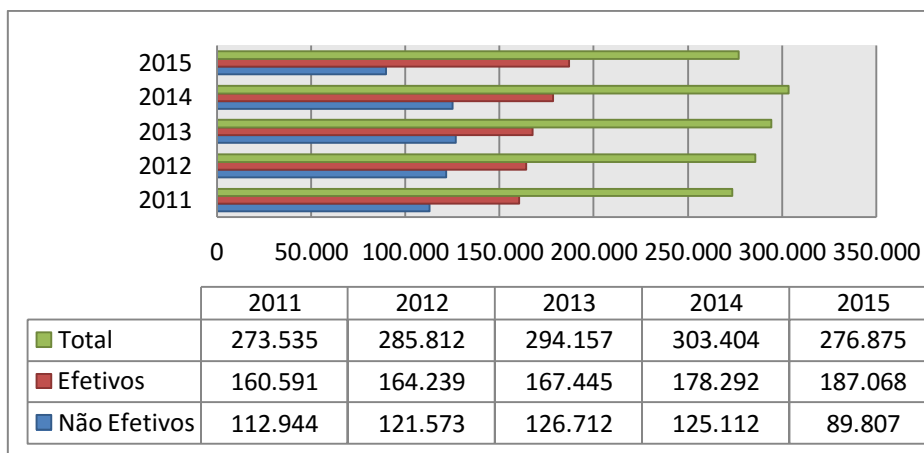
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da SEE /SP (2015) .

Apesar da quantidade significativa de professores atuantes, o Estado de São Paulo não está isento da fragilidade e precarização do trabalho em sua rede pública estadual. Pesquisas apontam que existem fortes indícios de precarização do trabalho docente no Estado (CAÇÃO, 2001; ARANHA, 2007; FERNANDES, 2008; LOURENCETTI, 2008; BARBOSA 2010; RODRIGUES, 2010; MOURA, 2013; CAMARGO, NASCIMENTO, MEDINA, 2014; MATTOS, 2014; CAMARGO, MINHOTO, SANTOS, 2014), sobretudo, no que diz respeito à forma de contratação de professores. Tal fato torna-se claro ao aprofundar a análise dos

²⁴ Professores afastados para desempenho de funções públicas na SEE, Coordenadorias e Diretorias Regionais de Ensino.

dados mencionados na tabela 5. O gráfico 1, por exemplo, evidencia que nos últimos cinco anos há um grande contingente de professores não efetivos²⁵ atuando nas escolas estaduais.

Gráfico 1: Comparativo efetivos e não efetivos no mês de abril - 2011 a 2015.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEE/SP (2015).

Em termos legais, é possível constatar que a existência de profissionais da educação em condições de admissão temporária não é uma realidade recente na rede estadual paulista. Camargo, Minhoto e Santos (2014) ressaltam que a estrutura legal que possibilita a existência desse tipo de contrato faz parte de um conjunto de dispositivos promulgados a partir da Lei Complementar N°500/1974 que instituiu o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e ofereceu providências correlatas. Os autores também apontam que a contratação temporária é admitida pela Constituição Federal (CF/88) no inciso IX do art. 37:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

[...] IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; (BRASIL, 1988).

No estado de São Paulo, a possibilidade da prática de contrato por tempo determinado passou a ser garantida com a Constituição Estadual de 1989 em seu art. 115:

Artigo 115 - Para a organização da administração pública direta e indireta, inclusive as fundações instituídas ou mantidas por qualquer dos Poderes do Estado, é obrigatório o cumprimento das seguintes normas:

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preenchem os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

²⁵ Ainda que os professores estáveis e pertencentes à categoria F tenham uma situação funcional estável garantida por Leis Complementares ou pela Constituição Federal, o próprio Cadastro Funcional Docente (SEE/SP, 2015) ao apresentar seus dados, considera esses professores na contagem de não efetivos.

[...]

X - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; (SÃO PAULO, 1989)

Moura (2013) observa que a existência de professores não efetivos e com contratos temporários se intensifica a partir da flexibilização das relações trabalhistas nos anos 1990 com base, principalmente, na Lei Complementar N° 8.112/1990 que ratificou condições diferenciadas para os servidores públicos da federação com diferentes tipos de vínculos empregatícios. Em 09 de dezembro de 1993, foi aprovada a Lei Nacional N° 8745 que dispôs sobre a possibilidade de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de interesse público, legitimando a contratação temporária de professores no inciso IV do art. 2°:

Art. 2° Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público:

I - assistência a situações de calamidade pública;

II - combate a surtos endêmicos;

II - assistência a emergências em saúde pública;

II - assistência a emergências em saúde pública;

III - realização de recenseamentos;

III - realização de recenseamentos e outras pesquisas de natureza estatística efetuadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

IV - admissão de professor substituto e professor visitante;

V - admissão de professor e pesquisador visitante estrangeiro; [...] (BRASIL, 1993).

No já referido levantamento feito pelo jornal O Estado de São Paulo, em 2013, das 91 Diretorias Regionais de Ensino existentes em toda a rede estadual paulista, apenas nove tinham todas as aulas com professores. Neste mesmo levantamento, foi constatado que a falta de professores não significa diretamente que os alunos ficaram sem aulas, mas, que as necessidades foram supridas, muito provavelmente, pela atuação do professor eventual, também conhecido como substituto (O ESTADO DE SÃO PAULO, 07/06/2013). Aranha (2007) ressalta que o professor eventual não participa do processo de atribuição de aulas, ficando na espera de que alguma unidade escolar o chame (a qualquer momento) para substituir a falta de outro docente, para o autor:

[...] os eventuais são ‘professores’ admitidos eventualmente para atuarem por não mais que 15 dias, sem exigência de formação específica, sem garantia de direitos trabalhistas, que tem por tarefa substituir o professor responsável por qualquer disciplina em diferentes séries e turmas. Atuando como plantonista ou *delivery*, sem apoio pedagógico da equipe escolar, eles acabam por realizar apenas tarefas de um ajudante geral polivalente e multifuncional (ARANHA, 2007, p. 80)

Essa prática constante demonstra, de um lado, a dificuldade de planejamento e articulação do sistema público de ensino e, de outro, a precarização das condições de trabalho e contratação de professores na rede pública paulista. Alves (2007) afirma que um dos desafios teórico-analíticos das investigações sobre o mundo do trabalho na

contemporaneidade é tentar situar numa perspectiva crítica o verdadeiro significado histórico dos fenômenos da precariedade e precarização da força de trabalho.

De acordo com o autor, o modo de produção capitalista tem como uma de suas determinações estruturais a constituição de formas históricas de precariedade, sendo a principal delas o sistema de trabalho assalariado que predomina nas sociedades ocidentais há séculos. Ao resgatar os escritos de Marx em 1847, Alves (2007) evidencia que a precariedade é uma condição histórico-social existente desde que homens e mulheres, desprovidos dos meios de produção da vida material, são obrigados a vender sua força de trabalho como mercadoria para garantir suas condições de subsistência.

Deste modo, ao dizermos *precariedade* tratamos de uma condição sócio-estrutural que caracteriza o trabalho vivo e a força de trabalho como mercadoria, atingindo aqueles que são despossuídos do controle dos meios de produção das condições objetivas e subjetivas da vida social. A precariedade do mundo do trabalho é uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria. Desde que a força de trabalho se constitui como mercadoria, o trabalho vivo carrega o estigma da precariedade social. (ALVES, 2007, p. 113)

No decorrer do desenvolvimento histórico da modernidade, a precariedade e a precarização manifestaram-se de diferentes maneiras. Para Alves (2007), o processo de precarização do trabalho é traço da nova forma do capital nas condições da mundialização financeira, atingindo tanto países de capitalismo central, como países capitalistas periféricos. No caso do capitalismo brasileiro, o processo de precarização do trabalho assume dimensões complexas que articulam tanto dimensões históricas da nossa formação colonial, quanto dimensões histórico-sociais vinculadas à nova ordem de mundialização do capital (ALVES, 2007).

Segundo Alves (2007) o processo de precarização do trabalho aparece nas últimas décadas sobre o neologismo de flexibilização impondo não apenas a insegurança de emprego, de seguridade e de previdência social, mas, sobretudo, a perda de direitos e o alto grau de extração de sobretrabalho²⁶ a um contingente cada vez maior de indivíduos.

Para Marin (2010), quando voltada à realidade específica da educação, a precarização do trabalho refere-se a mudanças com conotações negativas no conjunto do exercício da

²⁶ Período extra de trabalho que não constitui nenhum valor para o trabalhador, mas, é essencial ao capitalista. "Não foi o capital que inventou o sobretrabalho. Em qualquer lugar onde uma parte da sociedade possui o monopólio dos meios de produção, o operário tem de, livremente ou não, acrescentar tempo de trabalho excedentário ao tempo de trabalho necessário para a sua autoconservação, de modo a produzir os meios de vida para os donos dos meios de produção, seja este proprietário o ateniense, o teocrata etrusco, o *civis romanus*, o barão normando, o detentor de escravos americano, o boiardo valáquio, o *landlord* moderno ou o capitalista" (MARX, 2006, p.273-274)

função docente. São alterações decorrentes, principalmente, do contexto social dos anos noventa como a redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial, modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho. Por se tratar de um conceito polissêmico e não imediatamente vinculado à docência, a precarização do trabalho docente pode ser compreendida utilizando-se de duas matrizes distintas: de um lado, os seus significados caracterizadores e, de outro, as consequências de sua existência (MARIN, 2010). Assim, quando se trata de sua caracterização são obtidas as seguintes vinculações:

[...] flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos [...] (MARIN, 2010, s/p).

São apontadas como consequências dessas modificações no trabalho docente o desgaste, sofrimento, trabalho excessivo, adoecimento, isolamento, desistência, sentimento de impotência e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; além da desorganização dos trabalhadores, constrangimento e, principalmente, perda do controle sobre o próprio trabalho (MARIN, 2010).

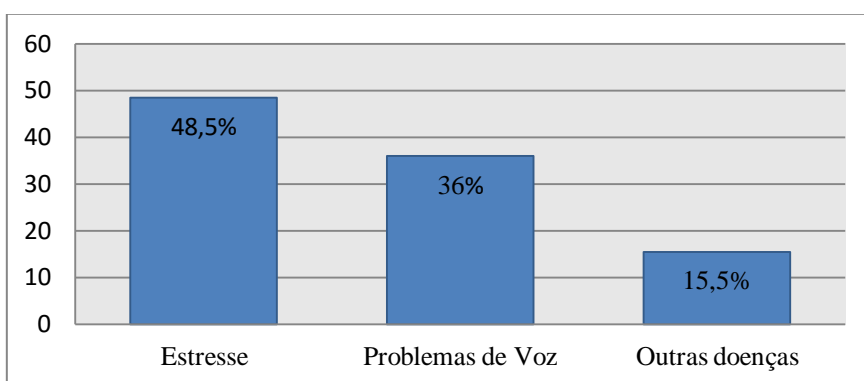
Moura (2013) afirma que as condições de trabalho observadas nas últimas décadas têm promovido repercussões negativas no desempenho profissional dos professores, pois, na maioria dos casos, o trabalho é exercido em circunstâncias desfavoráveis, sob as quais são recrutadas capacidades cognitivas, físicas e afetivas para atingir aos objetivos da produção escolar. Tais condições geram consequências prejudiciais tanto para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao trabalho, quanto para a saúde física e mental dos docentes.

Nos anos de 2010 e 2012, a APEOESP, maior sindicato dos professores do estado, publicou uma cartilha denominada *Saúde dos professores e qualidade de ensino*, resultante de um compilado de estudos realizados junto aos professores de rede estadual em parceria com o Centro de Pesquisas do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Essa publicação aponta a precarização das condições de trabalho como causa principal do adoecimento docente com destaque para as desordens musculoesqueléticas, problemas vocais e distúrbios psíquicos a que grande parte dos professores são acometidos (SÃO PAULO, 2012).

Os dados dos professores paulistas impressionam, de Janeiro a Julho de 2010 foram concedidas na rede estadual de ensino 92 licenças médicas diárias por motivos de saúde, o

que representa cerca de 19 mil professores que se afastam de suas atividades ao ano, principalmente por problemas emocionais (SÃO PAULO, 2012). Nos afastamentos dos professores por conta das licenças médicas, são recrutados professores temporários, normalmente, substitutos, para realizar as atividades docentes. O gráfico 2 aponta os principais diagnósticos de afastamentos do ano de 2010, ressaltando que o estresse é a doença que mais acomete os professores (48,5%), seguido de problemas relacionados a voz (36%), e várias outras doenças (15,5 %) como rinite, alergia, asma, hipertensão arterial, tendinite, bursite, dor muscular, entre outras.

Gráfico 2: Diagnósticos de Afastamentos Docente - 2010



Fonte: APEOESP (2012)

Um traço marcante do processo de adoecimento docente se expressa também na síndrome de Burnout²⁷, transtorno psicológico que provoca cansaço, falta de motivação e esgotamento (SÃO PAULO, 2012). Lourencetti (2004), aponta que a fadiga e exaustão que deixam o professor num visível estado de desgaste físico e psíquico são traços do contínuo mal-estar com efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, em virtude das condições psicológico-sociais em que exerce sua profissão. Dessa forma, o acúmulo de constantes emoções desagradáveis tais como a tensão, frustração e ansiedade, fazem com que a ausência ao trabalho (absenteísmo) seja concebida como uma forma de alívio momentâneo às tensões acumuladas no cotidiano profissional (LOURENCETTI, 2004).

As dificuldades de aprendizagem dos estudantes aliadas à superlotação de salas de aula e a jornadas de trabalho excessivas também aparecem como razões preponderantes para o

²⁷ Os três sintomas mais associados a síndrome de Burnout são sentimento de baixa realização profissional, alto grau de esgotamento emocional e distanciamento dos estudantes. "Registre-se que a Síndrome de *Burnout* passou a ser considerada doença profissional a partir do Decreto Lei 6042/07, que modificou alguns artigos do

sofrimento no trabalho. De acordo com os dados da SÃO PAULO (2012), no ano de 2010, mais de 52% dos professores da rede estadual trabalhavam entre 31 e 40 horas por semana e mais de 10% ultrapassavam 40 horas semanais. Assim aponta o sindicato:

Quando o professor ministra aulas em várias turmas, para alunos em níveis distintos de escolaridade ou em escolas diferentes, são necessários maiores investimentos de tempo na execução de um volume maior de trabalho, mais dedicação, esforço intelectual e vinculação emocional. Estes fatores podem levar o educador à exaustão mental e física em que muitos professores encontram-se imersos, distanciando-os da motivação e propósito intrínsecos ao ato de educar. (SÃO PAULO, 2012, s/p).

Além dos aspectos já destacados, nos últimos anos, outras variantes exercem influência direta na flexibilização e precarização do trabalho na rede pública estadual paulista. Em função da grande quantidade de afastamentos são contratados professores temporários ou as aulas são destinadas aos eventuais fato que contribui para a proliferação de diferentes tipos de contrato e fragmentação do conjunto de professores em diversos segmentos docentes. A quantidade de professores que atuam em regime temporário, portanto precário, é significativa, segundo estatísticas obtidas junta à SEE/SP pelo jornal O Estado de São Paulo por meio da Lei de Acesso à Informação²⁸. De acordo com os dados obtidos, o número de professores temporários que atuaram na rede paulista de 2011 a 2014 aproxima-se de 90 mil, como indicado na tabela 6 que apresenta dados referentes a distribuição de professores efetivos e não efetivos no ano de 2015.

Tabela 6: Efetivos e não efetivos - Julho 2015

Região	Efetivos	%	Não Efetivos	%	Total
Capital	33.025	24,94	23.466	26,28	56.491
Grande São Paulo	31.583	23,85	20.405	22,85	51.968
Interior	67.615	51,07	45.411	50,86	113.026
Órgãos Centrais	180	0,13	0	0	180
TOTAL	132.383	100	89.282	100	221.665

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da SEE/SP (2015) .

De acordo com os dados expressos na tabela 6, no mês de julho de 2015 dos 221.665 professores atuantes na rede estadual paulista, 59,7% são efetivos e 40,2% não efetivos. Ainda que existam professores estáveis na contagem de não efetivos e, mesmo com a abertura

Decreto 3048/99, que regulamenta a Previdência Social. Assim, a doença aparece na Lista B, no grupo V da CID 10 (Classificação Internacional das Doenças), como doença profissional" (APEOESP, 2012, s/p).

²⁸ Lei N° 12.527 de 18 de Novembro de 2011 que regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas, por meio dessa lei o cidadão pode solicitar acesso a documentos públicos, dados sobre a execução de programas de governo, entre outras informações, com assunto delimitado por período da informação, tipo de documento e assunto.

do concurso público para 59 mil professores em 2013, é possível afirmar que a rede continua dependendo de uma grande quantidade de professores contratados nas condições de temporários para atender suas necessidades.

O número elevado de professores não efetivos e temporários demonstra a ausência de políticas efetivas para o acesso e permanência de professores na rede estadual prejudicando a qualidade da educação pública paulista à medida que intensifica muitos outros problemas relacionados à profissão docente, como o sentimento de desprestígio pela baixa remuneração; a falta de reconhecimento social; as baixas perspectivas de ascensão profissional; a insegurança, ansiedade e angústia provocadas pela instabilidade no cargo; além da escassez de recursos materiais e didáticos que resultam na sensação de incapacidade diante da realização do próprio trabalho (SÃO PAULO, 2005). Esse processo exerce impacto direto nas condições de trabalho e de valorização docente, como ressalta Barbosa (2011, p.69):

Percebe-se que, frequentemente, do ponto de vista legal, a elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério é apontada como instrumento que pode viabilizar a valorização dos professores. Assim, nota-se uma responsabilidade muito grande relacionada à elaboração desses planos. [...]

Ora, é certo que um plano de carreira bem elaborado, que estabelecesse salários mais satisfatórios ao professorado, seria um instrumento importante na tentativa de valorização da profissão docente.

Ao pesquisar a organização do trabalho no magistério público estadual paulista, Cação (2001) evidencia que a possibilidade de contratação docente fora das Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), associada a não delimitação e não unificação do local de trabalho, tornam o estado de São Paulo um lócus diferenciado de estruturação do trabalho docente.

Esse quadro múltiplo e complexo envolvendo a situação profissional contribui para a existência de inúmeras conformações de jornadas, constituídas, em muitos casos, pelo acúmulo de trabalho em diferentes redes de ensino em conjunto com outras formas de atividades, construindo um mosaico de aulas e realidades, além de inúmeras concepções de carreira (CAÇÃO. 2001). Por conta disso, pretende-se a seguir realizar uma discussão a respeito das formas de ingresso no magistério paulista e das possibilidades de constituição das jornadas de trabalho dos professores atuantes na rede pública.

3.2 Formas de Ingresso no quadro do magistério no Estado de São Paulo: as diversas categorias de professores.

Entende-se por carreira do magistério o conjunto de cargos de provimento efetivo caracterizados pela Lei Complementar N° 444 de 1985 que estrutura e organiza o magistério público de 1° e 2° graus da SEE/SP dando origem ao Estatuto do Magistério Paulista. O Estatuto abrange os docentes e especialistas de educação que desenvolvem as atividades de planejar, ministrar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar e supervisionar o ensino (SÃO PAULO, 1985). Assim, dispõe a lei:

[...] **Artigo 3°** – Para os fins desta lei complementar, considera-se:

I – Classe: conjunto de cargos e/ou de funções-atividades de igual denominação;

II – Série de Classes: conjunto de classes da mesma natureza, escalonadas de acordo com o grau de titulação mínimo exigido;

III – Carreira do Magistério: conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério caracterizados pelo exercício de atividades de Magistério, no ensino de 1° e 2° graus e na pré-escola;

IV – Quadro do Magistério: conjunto de cargos e de funções-atividades de docentes e de cargos de especialistas de educação, privativos da Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO, 1985).

No Estado de São Paulo, o quadro do magistério é constituído por dois grupos: docentes e suporte pedagógico²⁹, ambos podendo ser cargo de provimento efetivo comportando substituição³⁰, e/ou cargo de provimento em comissão³¹ e função-atividade³². Há também os postos de trabalho destinados às funções de *professor coordenador* e de *vice-diretor*, já a direção de escola e a supervisão são concebidas como cargos, com provimento por meio de concurso público (CAMARGO; NASCIMENTO; MEDINA, 2014). Os professores efetivos são titulares de cargo estatutário aprovados por concurso público de provas e títulos com estabilidade na carreira o que lhes permite a denominação de funcionários públicos. O concurso público de provas e títulos apresenta prazo máximo de validade de quatro anos a contar da data de sua homologação, tal forma de ingresso foi regulamentada pela já referida Lei Complementar N°444/1985 que criou o Estatuto do Magistério (CAMARGO; NASCIMENTO; MEDINA, 2014).

²⁹ Diz respeito ao Diretor de Escola e Supervisor de Ensino.

³⁰ Cargo criado em lei e preenchido por concurso público no qual seu ocupante pode ser substituído em períodos de licença ou por quaisquer outras razões previstas legalmente (CAMARGO; NASCIMENTO; MEDINA, 2014).

³¹ Todo cargo em que há indicação para seu preenchimento, é conhecido como “de confiança” (CAMARGO; NASCIMENTO; MEDINA, 2014).

³² Toda forma de contratação temporária (principalmente docentes) da rede estadual paulista que prevê atuação tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (CAMARGO; NASCIMENTO; MEDINA, 2014).

A classe docente se divide em dois tipos de cargos: o professor educação básica I e o professor educação básica II. O professor educação básica I é habilitado a lecionar nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e tem como requisitos para o exercício do cargo a licenciatura plena em Pedagogia ou curso normal em nível médio. Já o professor educação básica II atua do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e/ou ensino médio, de acordo com a formação do docente que pode ser a licenciatura plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente (MATTOS, 2014).

Para se tornar efetivo e pertencer à carreira do magistério, o professor deve ainda passar pelo estágio probatório de três anos, situação recente na rede pública estadual que foi disciplinada pelo Decreto N° 52.344 de 09 de Novembro de 2007 e pela Resolução SE N°66 de 02 de setembro de 2008 (CAMARGO; NASCIMENTO; MEDINA, 2014). Essa resolução apresenta normas complementares que organizam o estágio probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da SEE/SP no que se refere à assiduidade, capacidade de iniciativa, responsabilidade, comprometimento, eficiência e produtividade, buscando princípios como moralidade, impessoalidade, eficiência e legalidade. (SÃO PAULO, 2007).

Além do estágio probatório, a SEE/SP instituiu a partir da Lei Complementar N°1.094 de 16 de Julho de 2009 um curso de formação como parte do processo seletivo para provimento de cargo docente. Desse modo, os concursos públicos para ingresso no carreira do magistério passaram a contar, a partir de 2009, com três etapas sucessivas. A primeira de provas (eliminatória), a segunda de avaliação de títulos (classificatória) e a terceira o curso específico de formação (eliminatória) (SÃO PAULO, 2009). Assim estabelece a lei em seu art.7:

[...] § 1º - O curso específico de formação a que alude o “caput” deste artigo será realizado na forma a ser disciplinada em instrução especial contida no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas.

§ 2º - Durante o período do curso específico de formação, o candidato fará jus a bolsa³³ de estudo mensal correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido.

§ 3º - A classificação final do concurso decorrerá do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas e somente poderão prosseguir para a terceira etapa os candidatos que obtiverem classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no respectivo edital e que confirmarem o interesse pelas mesmas, em sessão de escolha de vagas organizada pela Secretaria da Educação.

§ 4º - Serão considerados aprovados no

³³ De acordo com o regulamento do curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes do quadro do magistério 2015, não há pagamento de bolsa para os professores ingressantes durante o Curso Específico de Formação aos Ingressantes. Da mesma forma não há pagamento de diária ou transporte para deslocamento para a realização do curso.

concurso, para fins de nomeação, conforme as vagas escolhidas, os candidatos que concluírem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação (SÃO PAULO, 2009).

De acordo com Camargo, Nascimento e Medina (2014), a primeira experiência do curso de formação ocorreu no ano de 2010, foi oferecido no modo semipresencial e contou com cerca de 12 mil candidatos aprovados em suas avaliações após dezoito semanas. Os autores supracitados apontam que no decorrer de seu desenvolvimento o curso contou com inúmeros relatos de problemas técnico-organizacionais, chegando até a excluir candidatos desta etapa do processo avaliativo o que resultou em eliminações do processo avaliativo.

Em 2013, o governador Geraldo Alckmin anunciou a abertura de um novo concurso público para a rede estadual paulista, apresentando também um pacote de medidas que alteravam as formas de cumprimento do estágio probatório. De acordo com o portal do Governo do Estado de São Paulo, os candidatos aprovados neste novo concurso passariam por formação específica na Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP). A formação, que antes ocorria em um período diferente das aulas, torna-se simultânea como parte integrante do estágio probatório. Assim, para ser aprovado no concurso, o candidato precisa fazer o curso e cumprir o mínimo de 75% do total das atividades propostas, obter aprovação em prova de aptidão, além de participar integralmente de pelo menos dois encontros presenciais (SEE/SP, 05/07/2013)

Moura (2013) aponta que além da contratação dos professores para ocupar cargos mediante aprovação em concursos públicos, há no quadro do magistério paulista mais duas categorias de docentes declaradas estáveis: os professores estáveis e professores categoria F. Esses dois grupos adquiriram a condição de estabilidade ocorrida em distintas situações legais, daí o uso de duas denominações

Os professores estáveis compõem o conjunto dos não efetivos, porém, não têm um cargo e não são caracterizados como funcionários públicos e sim como servidores. Entende-se por estabilidade a circunstância em que uma pessoa não corre o risco de ser demitida. No serviço público, a demissão ocorre apenas caso seja cometida falta disciplinar de natureza grave, apurada em processo administrativo regular, assegurada ampla e prévia defesa (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 dispõe no art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que os servidores públicos que apresentassem pelo menos cinco anos de trabalho contínuo e ininterruptos quando da aprovação da lei.

Art. 19. Os servidores públicos civis da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da administração direta, autárquica e das fundações públicas, em exercício na data da promulgação da Constituição, há pelo menos cinco anos continuados, e que não tenham sido admitidos na forma regulada no art. 37 da Constituição, são considerados estáveis no serviço público (BRASIL, 1988).

Os professores que se encaixavam nessa situação na data da promulgação da CF/1988 são denominados estáveis pela SEE/SP, uma vez que foram contemplados com estabilidade excepcional, não podendo ser dispensados (MOURA, 2013).

Para formalizar a situação supracitada, em 1993, foi publicada, no estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 706 que organiza a situação funcional dos servidores docentes declarados estáveis. De acordo com o texto da norma, as "[...] classes e aulas atribuídas a docente estável são consideradas livres, para efeito dos concursos de remoção de titulares de cargo e de ingresso para provimento de cargo" (SÃO PAULO, 1993). O docente estável fica classificado para ocupar função atividade na unidade escolar em que estiver regendo classes ou ministrando aula, porém, sua mobilidade [...] far-se-á, anualmente, no momento de inscrição para o processo de atribuição de classe ou de aulas, conforme for estabelecido pela Secretaria da Educação" (SÃO PAULO, 1993). Caso não tenha classes ou aulas atribuídas, a remuneração do professor é correspondente a carga horária de dez horas de trabalho semanal que deverá ser desempenhada com a execução de tarefas que vão desde a regência de aulas (em caso de ausência diária de outros docentes), até atividades de apoio no processo de integração escola-comunidade (SÃO PAULO, 1993).

Quando se submeter a concurso público para provimento de cargo docente na SEE/SP, o professor estável terá computado como título o tempo de serviço público estadual obedecendo o limite máximo de vinte pontos³⁴. Moura (2013) ressalta que embora tenham sua estabilidade assegurada, os professores estáveis já apresentam indícios de precarização em seu trabalho uma vez que não possuem cargo, ou seja, só ministram aulas se não houver titular de cargo ou se o titular se ausentar por motivos diversos. Além disso, quando necessário, os estáveis podem ser deslocados para escolas que não têm o seu quadro de professores preenchido mesmo que essas sejam muito distantes de sua moradia ou até em outras cidades pertencentes a mesma diretoria de ensino (MOURA, 2013).

Outro grupo docente que adquiriu a condição de estabilidade é a chamada categoria F. Estes professores tiveram sua condição estável conferida através da Lei Complementar 1.010

³⁴ São atribuídos 0,2 (dois décimos) por mês de efetivo exercício, quando se tratar de concurso para o provimento de cargos cujo campo de atuação seja igual ao da função-atividade exercida, e 0,1 (um décimo) por mês de efetivo exercício, quando cujo campo de atuação não seja igual ao da função -atividade exercida (SÃO PAULO, 1993).

de 01 de junho de 2007 que regulamentou a criação da "[...] SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora única do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos titulares de cargos efetivos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, autarquia sob regime especial com sede e foro na cidade de São Paulo - SP e prazo de duração indeterminado" (SÃO PAULO, 2007).

A lei que modificou o sistema previdenciário do estado de São Paulo conferiu estabilidade aos docentes que estavam com vínculo empregatício no dia de sua promulgação, ou seja, tornaram-se estáveis todos os servidores públicos docentes que estavam em função-atividade, com aulas atribuídas no dia 02 de junho de 2007 (MOURA, 2013).

Assim como os docentes estáveis por meio da Lei N° 709/1993, os professores da categoria F não possuem cargo (apenas função), contam com um número mínimo de aulas assegurados e caso não tenham aulas atribuídas no início do ano, devem cumprir horário em instituição escolar na qual possuem sede de controle de frequência (MOURA, 2013). De acordo com a legislação:

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

Uma vez apontada a situação dos docentes titulares de cargo (efetivos) e daqueles que têm assegurada sua estabilidade no magistério público paulista, é necessário ressaltar que, caso o número desses professores seja insuficiente para atender à demanda de uma escola, classe e/ou aulas remanescentes, outros docentes não-efetivos são admitidos em caráter emergencial, os chamados OFAs (MOURA, 2013). Por ser um grupo numericamente representativo, a situação dos professores denominados OFAs será analisada separadamente.

3.2.1 Professores OFA

Os professores ocupantes de função-atividade (OFA) inscritos nas Diretorias de Ensino para o processo de atribuição de aulas, são contratados por regime temporário, com carga horária de trabalho variada e, muitas vezes, em disciplinas que podem não ser específicas da licenciatura de formação inicial (MATTOS, 2014).

Para Camargo, Minhoto e Santos (2014), historicamente, tais professores compõem parcela significativa do corpo do magistério estadual paulista, uma vez que o número parcelado, reduzido ou transitório de aulas não justifica o provimento de cargo, situação

expressa na Lei Complementar N°444/85 que dispõe em seu art. 17 sobre o preenchimento de funções-atividade:

Artigo 17 – O preenchimento de funções-atividades da série de classes de docentes será efetuado mediante admissão:

§ 1º – A admissão, de que trata este artigo, processar-se-á nas seguintes hipóteses:

1. para reger classes e/ou ministrar aula cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem o provimento de cargo;
2. para reger classes e/ou ministrar aulas atribuídas a ocupantes de cargos ou de funções-atividades, afastados a qualquer título;
3. para reger classes e/ou ministrar aulas decorrentes de cargos vagos ou que ainda não tenham sido criados.

§ 2º – A admissão de que trata este artigo, far-se-á após observada a ordem de preferência prevista no artigo 45 desta lei complementar (SÃO PAULO, 1985).

Até o ano de 2008, o procedimento para pegar aulas nas escolas estaduais paulistas era relativamente simples. Os professores que não contavam com cargos e nem com estabilidade garantida faziam a inscrição nas Diretorias de Ensino e, ao final de cada ano, realizava-se a contagem de pontos com base no tempo de serviço. Esta contagem resultava em uma classificação para a escolha de aulas/classes, seguindo as instruções do Departamento de Recursos Humanos (DRHU) da SEE/SP (MOURA, 2013). Porém, a Resolução SE n° 69 de 2008 modificou o processo de atribuição de aulas, instaurando, a partir daquele ano, um Processo Seletivo Simplificado para a classificação de docentes e candidatos. O Processo Seletivo torna-se condição imposta para a contratação a partir do Decreto N 54.682 de 2009 e consiste em uma prova composta por vinte e cinco questões sobre a Proposta Curricular do estado de São Paulo somada ao tempo de serviço e aos títulos do docente inscrito (MOURA, 2013).

Uma vez somados os pontos, passou a ser feita uma lista classificatória de cada disciplina para a atribuição de classes/aulas remanescentes após o processo de escolha dos professores efetivos (MOURA, 2013). Essa atribuição de aulas para disciplinas do Ensino Fundamental e Médio é destinada a professores inscritos que tenham passado no processo seletivo simplificado e sejam portadores de diploma de licenciatura plena na disciplina a ser atribuída - seja como habilitação específica ou como não específica desta licenciatura (SÃO PAULO, 2008). Porém, caso ainda existam vagas remanescentes, essas podem ser atribuídas de acordo com as qualificações docentes, o que abrange uma grande parcela de candidatos já formados ou ainda em formação, conforme dispõe a Resolução SE n° 97/2008 em seu art. 11:

§ 1º - Esgotadas as possibilidades de atribuição a docentes e candidatos devidamente habilitados, as aulas remanescentes poderão ser atribuídas por qualificações docentes, observada a seguinte ordem de prioridade:

- 1 – aos portadores de diploma de licenciatura curta, apenas nas disciplinas decorrentes desta licenciatura e exclusivamente no Ensino Fundamental;

2 – a alunos de ultimo ano de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, somente na disciplina específica desta licenciatura;

3- a portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso.

§ 2o – Se ainda comprovada a necessidade, poderá haver, exclusivamente em nível de Diretoria de Ensino, atribuição de aulas na seguinte conformidade:

1 – a portadores de diploma de licenciatura plena em disciplina diversa, desde que a área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

2 – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, na disciplina específica da licenciatura, que já tenham cumprido no mínimo 50% (cinquenta por cento) do curso;

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

4 – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, na disciplina específica, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre. (SÃO PAULO, 2008).

Anualmente, a SEE/SP através da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH)³⁵, antigo DRHU, publica uma portaria para estabelecer como será a atribuição de classes e aulas do ano seguinte. Essa portaria estabelece o cronograma a ser seguido por todas as Diretorias de Ensino e as diretrizes para que os professores ou candidatos a professores possam se inscrever no processo de atribuição (MOURA, 2013). A atribuição de classes e aulas aos docentes efetivos ocorre anualmente de acordo com a jornada de trabalho por ele escolhida. As aulas remanescentes são redirecionadas para atribuição à professores contratados em caráter temporário. Tal fato expressa a incorporação da dimensão da flexibilização do trabalho por vias legais, com vistas a contratar professores de diversas formas, mesmo que esses ainda não tenham concluído sua formação para o exercício da docência (MATTOS, 2014).

Dado o processo complexo e repleto de alterações no que se refere ao quadro do magistério e suas formas de contratação, é possível constatar que a composição da jornada de trabalho docente no estado de São Paulo encontra-se envolta a inúmeras formas de concepção e disposições legais sempre sujeitas a constantes modificações o que resulta em um quadro de flexibilização como será abordado a seguir.

3.2.2 Professores contratados em caráter temporário: a flexibilização das relações de trabalho e suas implicações

Segundo Cação (2001), o trabalho temporário na rede estadual paulista teve seu início nos anos sessenta através do Decreto 49.532/68 que, considerando a necessidade de admissão

³⁵ A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) foi criada em substituição ao Departamento de Recursos Humanos, extinto após o decreto de reestruturação da Secretaria da Educação, em 2011.

de pessoal para serviços urgentes e inadiáveis na administração, regulamentou a chamada admissão precária. De acordo com o texto da norma:

Artigo 1.º - A Administração centralizada do Estado poderá atribuir, a título precário, a execução de serviços urgentes e inadiáveis a pessoal eventual, observadas as seguintes normas;

I - seleção pública dos candidatos, através de provas, títulos, ou títulos e provas, pela repartição interessada;

II - admissão precária, por tempo indeterminado, com indicação da verba para a despesa;

III - retribuição nunca superior à de cargo da carreira ou isolado, correspondente ao serviço do admitido, quando existente no quadro do funcionalismo;

IV - exclusão de qualquer outro direito ou vantagem além da retribuição, férias anuais de trinta dias consecutivos, nojo e gala por cinco dias, licença à gestante e para tratamento de saúde, bem como, enquanto no serviço, assistência médica pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), mediante a contribuição devida e seguro contra acidente do trabalho;

V - cessação automática da admissão, desde o provimento do cargo a que correspondia o serviço, pelo titular concursado;

VI - dispensa sumária, a qualquer tempo, a critério exclusivo da Administração (SÃO PAULO, 1968)

Moura (2013) aponta que os professores temporários são conhecidos no meio educacional como ACTs (Admitidos em Caráter Temporário), mas, de acordo com os termos utilizados pela legislação educacional vigente, esses docentes são oficialmente admitidos como OFAs. A partir de 2009 ocorreram modificações na legislação que implicaram em estabilidade para muitos docentes ACTs. No entanto, apenas uma parcela dos professores temporários tornou-se estável (MOURA, 2013).

Desde então, os professores eventuais e os temporários passaram a ter sua forma de contratação instituída pela Lei Complementar N°1.093 de 16 de Julho de 2009 e regulamentada pelo Decreto N°54.682/2009 e pelas Resoluções SE 67 e 68, ambas de 01 de outubro de 2009 (CAMARGO; NASCIMENTO; MEDINA, 2014). Os professores temporários são contratados mediante os ditames da Lei Complementar 1.010/2007, que dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade responsável pela gestão do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos (MATTOS, 2014).

Esses contratos são realizados anualmente pela SEE/SP e se concretizam após a realização de um exame, nomeado de “Prova de Avaliação”, da qual o docente deve acertar mais de 50% para ser habilitado. Após esta avaliação faz-se uma classificação final dos docentes a serem contratados que leva em consideração a somatória de demais pontuações do candidato como tempo de serviço e títulos. Para realizar esse exame o docente deve ser professor habilitado em ensino médio na modalidade Normal (para atuar no Ensino Fundamental II), concluinte ou estudante de um curso de licenciatura (para ministrar aulas no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e na Educação Especial) (CAMARGO; NASCIMENTO; MEDINA, 2014, p.6)

Assim, o candidato a professor temporário deve inscrever-se em uma Diretoria Regional de Ensino (DRE), passar por um processo seletivo e, caso aprovado, cumprir um

contrato por tempo determinado (CTD). Após a promulgação da referida Lei N°1093/2009, duas novas categorias docentes foram anunciadas entre os temporários: a categoria L e a categoria O. A categoria L foi extinta ainda em 2009 (fato que será melhor explorado adiante), já a categoria O ainda se faz presente em elevados percentuais na rede estadual paulista (MOURA, 2013).

Para que as aulas/classes sejam atribuídas é necessário que o professor titular se ausente por um período superior a quinze dias, pois se essa ausência for inferior a tal número de dias, as aulas podem ser destinadas a professores que apenas as substituam como é o caso dos professores eventuais (MOURA, 2013). A substituição em caráter eventual foi estabelecida legalmente pelo Decreto N° 24.948:

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

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

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

[...]

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

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

Em dissertação de mestrado com enfoque específico nos professores eventuais, Aranha (2007), ressalta que estes não participam do processo de atribuição de aulas e ficam na espera da chamada de uma escola, a qualquer momento, para substituir um professor faltante. Dessa forma, o eventual é impedido quase inteiramente de desenvolver atividades reconhecidas como atributos específicos do trabalho docente. O autor aponta que:

[...]o trabalhador eventual está alijado da possibilidade - devido às próprias características e circunstâncias onde sua atividade se insere - de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados; de transformar conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas e, sobretudo, de participar do esforço coletivo na construção de projetos de escola e de sociedade. (ARANHA, 2007, p. 85)

Basílio (2010) ressalta que muitos professores Ocupantes de Função Atividade (OFA) nas janelas (horas vagas) das aulas atribuídas também podem ministrar aulas como eventuais

na tentativa de aumentar seus rendimentos. Neste cenário, torna-se fragilizado tanto o processo de trabalho, quanto o de ensino-aprendizagem, uma vez que esse tipo de atuação pode implicar em sérias perdas em relação ao conteúdo, pois, sem o domínio de uma área específica de conhecimento pode-se correr o risco da flexibilização daquilo que será ensinado, piorando a qualidade do trabalho desempenhado e fortalecendo a ideia do professor polivalente-flexível do conteúdo³⁶ (ARANHA, 2007).

Diante dessas várias classificações com enquadramentos funcionais diversos, há ainda o professor da categoria L. Considerada extinta, essa categoria foi criada para os professores que entraram em exercício pela primeira vez entre os meses de junho de 2007 e julho de 2009. Ocorre que no início de junho de 2007 foi promulgada a já apontada Lei Complementar 1.010/07 que criou o novo sistema previdenciário para servidores públicos e em julho de 2009 foi promulgada a também já mencionada Lei Complementar 1.093/09 que definiu as formas de contratação de servidores públicos temporários, incluindo os professores da rede estadual paulista que estavam trabalhando durante esses quase dois anos, ou seja a categoria L. Dessa forma, após a promulgação da LC 1.093/09 todos os docentes que estavam vinculados à categoria L tiveram o seu contrato de trabalho rompido para retornar no ano subsequente como professores pertencentes à categoria O.

Assim, é possível observar que a variação de direitos acompanhada pelas idas e vindas da legislação contribuem para o aumento da precarização a que são submetidos os trabalhadores docentes da rede pública do Estado de São Paulo. Os professores, principalmente os temporários, são expostos a uma realidade fragmentária na qual muitas vezes o pertencimento a distintas categorias traz à tona um processo de fragilização do senso de coletividade docente.

3.3 Jornada de Trabalho

O termo jornada de trabalho, apesar de plenamente incorporado ao jargão de professores, gestores e autoridades do sistema de ensino fundamental e médio, corresponde a uma especificidade do trabalho docente difícil de ser analisada (CAÇÃO, 2001). Dal Rosso

³⁶ A noção de professor polivalente está associada à concepção de que este seria um profissional que cumpre múltiplas funções, aproximando-se de uma visão de profissional de competência multifuncional que transita por diferentes áreas de conhecimentos articulando saberes e procedimentos. Após as reformas da década de 1990, a noção de polivalência se associa a lógica das competências tanto no que tange o conteúdo formativo profissional como modo de construção do conhecimento por parte dos sujeitos (CRUZ; NETO, 2012)

(2010), define jornada de trabalho como o tempo gasto por um indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida. Uma vez estabelecido o critério de trabalho como parâmetro, conceituar o que é o trabalho e qual a sua distinção com relação a outras atividades realizadas pelo ser humano é um ato cognitivo pleno de implicações. Assim, não basta afirmar que trabalho diz respeito à realização de atividades remuneradas, uma vez que muitas atividades não remuneradas constituem trabalho, como por exemplo os afazeres domésticos cotidianos ou o acúmulo de serviço do professor que prepara aulas, corrige provas e elabora projetos, conteúdos e atividades das mais diversas muitas vezes não recebendo para isso (ROSSO, 2010).

A gênese e o desenvolvimento do sistema capitalista foi permeada pelo alongamento da jornada de trabalho, tendência que se concretizou com o aumento de horas diárias de atividade produtiva exigido desde a Revolução Industrial até os dias atuais (ROSSO, 2010). Dada a importância da configuração da jornada para a organização do trabalho e o estabelecimento das condições materiais dos trabalhadores, sua compreensão transformou-se num problema social e de pesquisa de primeira ordem, uma vez que a duração da jornada de trabalho tem impactos diretos sobre a saúde dos trabalhadores e a luta pelo tempo livre (ROSSO, 2010).

Souza (2008, p.02) elabora uma distinção entre duas formas de concepção sobre o tempo ligado à atividade laboral: o tempo de ensino e o tempo de trabalho. Para a autora:

O tempo de ensino refere-se à aula propriamente dita, à atividade perante a classe. O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, no domicílio ou em lugares determinados para preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc.

Pesquisas realizadas por Duarte (2008) e Souza (2008) demonstram que os professores desempenham tarefas concretas relacionadas à docência juntamente com outras atividades da vida pessoal como assistir à TV, orientar tarefas escolares dos filhos, trabalho doméstico³⁷ e lazer.

Normalmente, a composição da jornada de trabalho dos professores leva em conta o tempo de ensino, desconsiderando o tempo de trabalho. "Esse último, apesar de essencial ao exercício da docência, costuma ser pouco reconhecido e se mescla com o tempo privado" (BARBOSA; FERNANDES, 2014). Para Nunes (2010), o tempo de trabalho extraclasse, embora apresente diferenças entre a quantidade de horas e a intensidade de sua realização, é

³⁷ Pela presença marcante da mulher no exercício da docência, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho doméstico configura-se como outra carga de trabalho agregada (BARBOSA; FERNANDES, 2014).

tradicionalmente exigido e incorporado à rotina do professor em todos os níveis e modalidades de ensino, trata-se do período de tempo em que o professor realiza todos os tipos de atividades voltadas à docência, mas fora do horário de aula.

Souza (2008) afirma que o tempo de ensino é difícil de mensurar pois não está submetido as mesmas temporalidades da produtividade. Para a autora, o trabalho de ensinar é essencial ao exercício da docência e, por isso se faz o tempo todo. Ocorre que, o emprego para professores no setor público no Brasil não é um trabalho de dedicação exclusiva, muitos professores não são funcionários de Estado, assim, podem trabalhar uma parte do dia em uma escola pública, estadual ou municipal e outra parte em uma escola privada, ou em duas escolas municipais, situação impensável caso fossem considerados como um segmento profissional que exerce função de Estado (SOUZA, 2008).

Neste sentido, Barbosa e Fernandes (2014) resgatam várias pesquisas que têm demonstrado que o tempo gasto pelo professor com atividades além da sala de aula é extenso e, como já apontado, muitas vezes não remunerado. De acordo com estudo realizado com professores das principais capitais brasileiras pelo Instituto Paulo Montenegro (2010), o tempo total de horas trabalhadas pelos docentes ultrapassa significativamente as horas contratuais previstas. Aquino (2009), ao analisar o tempo destinado ao preparo de aulas de professoras da rede pública estadual de São Paulo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciou que elas designavam até 32 horas de trabalho semanal não remunerado para correção e elaboração de atividades dos alunos. A autora apresenta que:

[...] mesmo com todas as diferenças no emprego do tempo entre as professoras, todas trabalham no preparo e organização de seu ensino além das horas oficialmente reconhecidas. Isto significa que uma parte do trabalho realizado por estas professoras não é remunerada. Mesmo que as atividades executadas pelas professoras na escola fossem exclusivamente destinadas ao preparo do ensino, envolvendo troca entre colegas, planejamento coletivo e individual, busca de materiais e preparo de atividades, ainda assim, as atividades realizadas em casa, fora da escola, são imprescindíveis e demandam tempo numa proporção muito maior do que o tempo remunerado previsto na legislação (AQUINO, 2009, p.83-84).

Reconhecendo o papel essencial dos professores no desenvolvimento do ser humano e da sociedade moderna, o documento "Recomendações relativas à condição dos professores" da UNESCO, em cooperação com a OIT, ressaltava, em 1966, a importância de levar-se em conta no número de horas de trabalho de cada professor os fatores que determinam diretamente o volume de seu trabalho, tais como: tempo despendido para a boa preparação de aulas, número de alunos com que se ocupa, quantidades de cursos a lecionar por dia, tempo para pesquisa, orientação de alunos e contato com os pais (UNESCO, 1966). De acordo com as recomendações, o conjunto de atividades extracurriculares realizadas pelos professores não

deveriam se transformar em um encargo excessivo, nem prejudicar o cumprimento das suas tarefas principais (UNESCO, 1966).

Dada a importância desta discussão, pretende-se analisar e considerar as principais disposições previstas na legislação sobre a composição da jornada na rede estadual paulista, levando-se em conta a complexidade de sua estruturação num contexto de idas e vindas ao longo do tempo.

3.3.1 Composição da Jornada de Trabalho do Magistério Paulista: os caminhos da legislação.

A implantação da Lei Complementar N° 201 de 09 de novembro de 1978 foi um marco divisor no que se refere à configuração da jornada de trabalho docente no plano legal, pois regulou todas as atividades do então denominado 1° e 2° graus do Magistério Público Estadual definindo a jornada quanto ao tipo, atribuição e duração. Tratou-se de um novo período histórico para a configuração do trabalho docente paulista e para o Estatuto do Magistério (CAÇÃO, 2001). No art. 21 da referida foram dispostas três tipos de jornada de trabalho para o pessoal docente do Quadro do Magistério, a saber:

- I** - Jornada Integral de Trabalho Docente;
 - II** - Jornada Completa de Trabalho Docente;
 - III** - Jornada Parcial de Trabalho Docente.
- [...]

Art. 22. As jornadas de trabalho a que se refere o artigo anterior terão a seguinte duração semanal:

- I** - Jornada Integral de Trabalho Docente: 40 horas;
- II** - Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 horas;
- III** - Jornada Parcial de Trabalho Docente: 20 horas (SÃO PAULO, 1978).

Esses três tipos de jornadas de trabalho e suas respectivas cargas horárias permaneceram sem alterações até 1997, quando, em 30 de Dezembro, a Lei Complementar N° 836 instituiu o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. A lei se aplicou tanto aos profissionais que exercem atividades de docência quanto aos que oferecem suporte pedagógico definindo dois tipos de jornada semanal de trabalho docente: a jornada básica e a jornada inicial.

- I** - Jornada Básica de Trabalho Docente, composta por:
 - a)** 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
 - b)** 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) na escola, em atividades coletivas, e 3 (três) em local de livre escolha pelo docente;
- II** - Jornada Inicial de Trabalho Docente, composta por:
 - a)** 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
 - b)** 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) na escola, em atividades coletivas e 2 (duas) em local de livre escolha pelo docente.

§ 1º - A hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos, dentre os quais 50 (cinquenta) minutos serão dedicados à tarefa de ministrar aula.

§ 2º - Fica assegurado ao docente, no mínimo, 15 (quinze) minutos consecutivos de descanso, por período letivo (SÃO PAULO, 1997).

O total de horas correspondente à cada tipo de jornadas dividia-se em três dimensões do trabalho: I) horas em atividades com alunos; II) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola e III) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, conforme a tabela a seguir:

Tabela 7: Jornadas semanais de trabalho na rede estadual paulista - atividades e carga horária (1997).

Tipo de Atividade	Jornada Inicial	Jornada Básica
Atividades com alunos	20 horas	25 horas
Trabalho Pedagógico na escola	2 horas	2 horas
Trabalho Pedagógico em local de livre escolha	2 horas	3 horas
Total de horas semanais	24 horas	30 horas

Fonte: Elaborada pela autora com base na Lei Complementar N° 836 de 30 de dezembro de 1997 (SÃO PAULO, 1997).

Observa-se que no artigo 11 da referida lei já havia uma distinção entre professores efetivos e professores ocupantes de função-atividade uma vez que as jornadas de trabalho previstas não se aplicavam aos não-efetivos, que deveriam ser retribuídos conforme a carga horária que efetivamente viessem a cumprir (SÃO PAULO, 1997). A lei ainda abordou questões relativas à carga horária de trabalho, compreendida de acordo com o art. 12 como “o conjunto de horas em atividades com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente” (SÃO PAULO, 1997). De acordo com o prescrito na lei:

§ 1º - Quando o conjunto de horas em atividades com alunos for diferente do previsto no artigo 10 desta lei complementar, a esse conjunto corresponderão horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, na forma indicada no Anexo IV desta lei complementar.

§ 2º - Na hipótese de acumulação de dois cargos docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo docente, a carga total não poderá ultrapassar o limite de 64 (sessenta e quatro) horas semanais.

§ 3º - O disposto no parágrafo anterior aplica-se aos ocupantes de função-atividade.

Artigo 13 - As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.

Parágrafo único - As horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente destinam-se à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos (SÃO PAULO, 1997).

Em 09 de janeiro de 2001, a Lei N° 10.172 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) que em suas diretrizes relacionadas à valorização do magistério afirma que a jornada de trabalho docente deve ser organizada com base na jornada dos alunos e concentrada, quando conveniente, num único estabelecimento de ensino, incluindo o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula. Para isso seria necessário destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas (BRASIL, 2001).

Barbosa e Fernandes (2014) ressaltam que em 2008 a Lei N° 11.738 determinou o Piso Salarial Profissional Nacional³⁸, estabelecendo no art. 2° que "na composição da jornada de trabalho observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos" (BRASIL, 2008). Isto significa que 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor deve ser dedicada ao trabalho extraclasse. Ainda sobre esta questão, a Resolução n° 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de 28 de maio de 2009, que fixa as diretrizes para os planos de carreira do magistério, recomenda o aumento do tempo destinado às atividades extraclasse realizadas pelo professor dentro da jornada de trabalho (BRASIL, 2009). De acordo com a Resolução, os planos de carreira deveriam ser elaborados tendo em vista, dentre outras coisas, a jornada de trabalho preferencialmente integral de, no máximo, quarenta horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada políticos-pedagógicos. (BRASIL, 2009).

Para Barbosa e Fernandes (2014) a resolução supracitada não avança muito na questão do tempo destinado ao trabalho extraclasse à medida que orienta que sejam assegurados os percentuais que já vinham sendo destinados para essas finalidades.

Ou seja, os sistemas de ensino que subponderavam a quantidade de horas dedicada a esse trabalho na jornada de trabalho dos professores, continuarão fazendo-o. Por isso, os sindicatos da categoria, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), defendem que, pelo menos, 1/3 da jornada de trabalho do professor seja destinada a atividades extraclasse, como foi determinado pela lei (BARBOSA; FERNANDES, 2014, p. 130)

³⁸ Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a constitucionalidade da Lei N° 11.738 que regula o piso salarial nacional, fato que obriga todos os entes federativos ao cumprimento da referida lei. De acordo com o portal do MEC, o valor do piso para 2015 é de R\$ 1.917, 78, o equivalente a cerca de 2,5 salários mínimos cujo valor mensal no mesmo ano é de R\$ 788,00.

As autoras salientam que para se adequar à lei federal que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional com 1/3 da jornada de trabalho destinada a atividades extraclasse o estado de São Paulo precisou passar por alterações. Em 2009, o art. 10 da Lei Complementar N°836 de 1997 (anteriormente citada) foi alterado pela Lei Complementar N°1094/2009 incluindo novos incisos (III e IV) com o estabelecimento de duas novas configurações de jornada, a saber:

Artigo 2º - Em decorrência do disposto no artigo 1º desta lei complementar, ficam incluídos no artigo 10 da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, os incisos III e IV, com a seguinte redação:

[...]

III - Jornada Integral de Trabalho Docente, composta por:

- a) 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos;
- b) 7 (sete) horas de trabalho pedagógico, das quais 3 (três) na escola, em atividades coletivas, e 4 (quatro) em local de livre escolha pelo docente.

IV - Jornada Reduzida de Trabalho Docente, composta por:

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

Segundo o Manual do Professor, elaborado pela APEOESP (SÃO PAULO, 2015), após a aprovação da Lei Complementar N°1094/2009, a jornada de trabalho docente sofreu mais um processo de modificação com o Decreto nº 55.078 de 25 de Novembro de 2009 que apresentou diferentes possibilidades de composição da jornada de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério, que são, respectivamente:

I - Jornada Integral de Trabalho Docente, de 40 (quarenta) horas semanais, sendo:

- a) 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos;
- b) 7 (sete) horas de trabalho pedagógico, das quais 3 (três) horas exercidas na escola, em atividades coletivas, e 4 (quatro) horas em local de livre escolha do docente;

II - Jornada Básica de Trabalho Docente, de 30 (trinta) horas semanais, sendo:

- a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
- b) 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) horas exercidas na escola, em atividades coletivas, e 3 (três) horas em local de livre escolha do docente;

III - Jornada Inicial de Trabalho Docente, de 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo:

- a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
- b) 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) horas exercidas na escola, em atividades coletivas, e 2 (duas) horas em local de livre escolha do docente;

IV - Jornada Reduzida de Trabalho Docente, de 12 (doze) horas semanais, sendo:

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

Assim, após o Decreto de 2009 quatro diferentes formas de composição da jornada de trabalho dos professores da rede pública estadual paulista passam a vigorar, a saber: I) jornada integral; II) jornada básica; III) jornada inicial e IV) jornada reduzida, como demonstra a tabela 7 a seguir:

Tabela 8: Jornadas semanais de trabalho na rede estadual paulista - atividades e carga horária (Janeiro/2012)

Tipo de Atividade	Jornada Integral	Jornada Básica	Jornada Inicial	Jornada Reduzida
Atividades com alunos	33 horas	25 horas	20 horas	10 horas
Trabalho Pedagógico na escola	3 horas	2 horas	2 horas	2 horas
Trabalho Pedagógico em local de livre escolha	4 horas	3 horas	3 horas	—
Total de horas semanais	40 horas	30 horas	24 horas	12 horas

Fonte: Adaptada pela autora com base em BARBOSA;FERNANDES (2014).

Apesar do Decreto n° 55.078/2009 em questão não mencionar se o cálculo das jornadas seriam realizados com base em horas-relógio ou horas-aula, o praticado na rede pública paulista há anos é o cálculo da jornada de trabalho docente com base em horas-aula (BARBOSA; FERNANDES, 2014). De acordo com parecer CNE/CES n° 575/2001 a hora-relógio trata do período de 60 minutos e a hora-aula diz respeito ao padrão de tempo utilizado pela instituição escolar para definir a carga horária necessária ao desenvolvimento de seus conteúdos curriculares. Barbosa e Fernandes (2014) ressaltam que no estado de São Paulo a duração da hora-aula com alunos é de 50 (cinquenta) minutos no período diurno e 45 (quarenta e cinco) minutos no período noturno. Dessa forma, nas atribuições de aula, um professor com jornada de trabalho integral, poderia ter, no máximo, 33 (trinta e três) horas-aula com alunos que, somadas às 7 (sete) horas de trabalho extraclasse resultam nas 40 (quarenta) horas que compõem essa jornada.

Assim, para se adequar à lei do Piso, imaginava-se que, considerando uma jornada de 40 (quarenta) horas, o professor deveria ter, no máximo, 27 (vinte e sete) horas com alunos e 13 (treze) horas destinadas ao trabalho extraclasse fato que respeitaria o 1/3 estabelecido pela lei (BARBOSA; FERNANDES, 2014). Porém as autoras citadas apontam que:

[...] valendo-se do fato de que a legislação brasileira permite que a duração das horas-aulas sejam de 60, 50 ou 45 minutos, o governo do estado de São Paulo realizou uma manobra, no mínimo curiosa, com vistas a atender à lei do Piso. A Secretaria de Estado da Educação considera que a jornada é formada por horas-relógio e, transformando a quantidade de horas em minutos, são necessários poucos ajustes para se adequar ao estabelecido pela lei do Piso (BARBOSA; FERNANDES, p. 131-132, 2014).

Fazendo uso da possibilidade de transformação das horas em minutos, a Resolução n° 8 de 19 de janeiro de 2012 dispõe que as jornadas de trabalho docente passariam a ser

exercidas em aulas de 50 (cinquenta) minutos com observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos (SÃO PAULO, 2012). Para uma melhor compreensão de como as alterações seriam realizadas, a SEE/SP publicou no dia 20 de janeiro de 2012 em seu site oficial diversas explicações a respeito das alterações apresentadas. Ao tomar como exemplo a jornada diurna total de 40 horas semanais a notícia explica que essas horas preencheriam 48 aulas de 50 minutos, se não houvesse jornada extraclasse, porém, a norma agora instituída faz os dois terços (66,6%) da jornada em classe corresponderem a 32 aulas, ou seja, 26 horas e 40 minutos. Já as atividades extraclasse passam a somar 13 horas e 20 minutos, o equivalente a 16 aulas e um terço do total (33,3%) (SÃO PAULO, 2012b). É possível observar com maior clareza as mudanças a partir da análise da tabela 8 que apresenta a composição da jornada antes e depois da Resolução de 2012

Tabela 9: Composição da Jornada de trabalho docente na rede estadual paulista antes e depois da Resolução N° 8 de 19/01/2012.

Jornada atual para 40 horas semanais				
	Horas	Minutos	Aulas (50 min)	%
Total	40,0	2.400	48	100
Em classe	27,5	1.650	33	68,7
Extraclasse	12,5	750	15	31,3

Nova Jornada para 40 horas semanais (período diurno)					
	Horas	Minutos	Aulas (50 min)	%	
Total	40,0	2.400	48	100	1/1
Em classe	26,6	1.600	32	66,6	2/3
Extraclasse	13,3	800	16	33,3	1/3

Fonte: SÃO PAULO (2012).

Diante do exposto, constata-se que devido as estratégias adotadas pela SEE/SP foram necessários ajustes mínimos para adequar-se à determinação legal com relação ao Piso Salarial e, tomando como exemplo professores com uma jornada de trabalho semanal de 40 horas, a quantidade de aulas ministradas passou de 33 para 32 aulas semanais (BARBOSA; FERNANDES, 2014). Tal questão torna-se mais clara ao analisar a tabela 10:

Tabela 10: Composição atual da Jornada de trabalho docente na rede estadual paulista.

Jornadas Completas		Em classe		HTPC ³⁹		Extraclasse HTPL ⁴⁰		Total	
Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas
40	48	26,6	32	2,5	3	10,8	13	13,3	16
30	36	20	24	1,6	2	8,3	10	10	12
24	28	16	19	1,6	2	5,8	7	7,5	9
12	14	8	9	1,6	2	2,5	3	4,2	5

Fonte: SÃO PAULO (2012).

Quando comparados os conteúdos das tabelas apresentadas 9 e 10, constata-se que em todas as possibilidades de composição da jornada de trabalho reduziu-se uma aula com alunos, aumentando assim apenas uma aula para a realização de atividades extraclasse adequando-se à lei do Piso, sem no entanto, alterar substancialmente os custos e as condições de trabalho com a educação de forma geral (BARBOSA; FERNANDES, 2014). Dado esse contexto:

A expectativa dos professores era de que as mudanças advindas dessa adequação legal contribuíssem para a melhoria das condições objetivas de trabalho, aumentando significativamente o número de horas destinadas às atividades extraclasse. No entanto, houve uma grande frustração por parte dos docentes à medida que as mudanças propostas pouco alteraram a configuração anterior da jornada nas escolas estaduais (BARBOSA; FERNANDES, p. 136, 2014).

Em 19 de agosto de 2013, o Decreto n° 59.447 altera e acrescenta dispositivos no já mencionado Decreto n° 55.078/2009. Este novo decreto ressalta que o docente titular de cargo não poderá optar mais pela jornada reduzida de trabalho docente, pois de acordo com a nova redação dos parágrafos 3 e 4 do art. 6°:

§ 3° - 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.

§ 4° - 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) (SÃO PAULO, 2013).

³⁹ HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Atualmente, a sigla foi alterada para ATPC, que quer dizer Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁴⁰ HTPL: Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha.

Esse cenário complexo de alterações nas jornadas de trabalho incide diretamente sobre o desempenho dos professores frente às escolas à medida que as horas previstas para a realização das atividades extraclasse não são suficientes para dar conta das exigências postas à docência, pois, a quantidade de horas previstas para a realização de atividades com os alunos continua elevada, fato que acentua o desgaste físico e mental docente, dado que a maioria das turmas é numerosa (BARBOSA; FERNANDES, 2014).

De acordo com a APEOESP (2015), a problemática da jornada torna-se ainda mais complexa quando se trata dos professores temporários, aos quais não se aplicam as jornadas de trabalho docente garantidas aos titulares de cargo. Para o caso desses professores não há uma jornada de trabalho definida, uma vez que dependem da quantidade e do tipo de aulas (livres, remanescentes de licenças, afastamentos, etc) que terão disponíveis durante as atribuições no decorrer do ano letivo. Nestes casos, para cada carga horária semanal de trabalho existe um equivalente (em aulas de 50 minutos) que deve ser destinado aos alunos e ao trabalho pedagógico (na escola e em local de livre escolha). Assim, os docentes temporários são retribuídos conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir. O quadro2 a seguir evidencia a equivalência para cada tipo de jornada assumida.

Quadro 2: Distribuição de carga horária para docentes não efetivos - 2012

Carga horária semanal (horas)	Aula de 50 minutos		
	Com alunos	Trabalho Pedagógico	
		Na escola	Local Livre
40	32	3	13
39	31	3	12
38	30	3	12
37	29	3	12
35	28	3	11
34	27	2	11
33	26	2	11
32	25	2	11
30	24	2	10
29	23	2	9
28	22	2	9
27	21	2	9
25	20	2	8
24	19	2	7
23	18	2	7
22	17	2	7
20	16	2	6
19	15	2	5
18	14	2	5
17	13	2	5
15	12	2	4
14	11	2	3
13	10	2	3
12	9	2	3
10	8	2	2
9	7	2	1
8	6	2	1
7	5	2	1
5	4	2	0
4	3	1	0
3	2	1	0
2	1	1	0

Fonte: Resolução SE n. 8 de 19 de Janeiro de 2012.

Observa-se, portanto que os professores com contratos temporários sofrem dupla ou tripla precarização não se submetendo às mesmas regras (ainda que confusas) dos titulares de cargo. A realidade dos professores contratados em caráter temporário e os aspectos que incidem de maneira mais significativa sobre seu trabalho serão abordados no próximo item.

3.4 O professor da categoria “O”: a legalidade da precarização.

É classificado como categoria "O" o docente contratado por prazo determinado caso haja necessidade da prestação de serviço nos termos da Lei Complementar N°1.093, de 16 de julho 2009. Para Moura (2013), a contratação dos professores pertencentes a esta categoria difere dos antigos ACTs pela nova condição imposta a esses docentes: a aprovação em processo seletivo simplificado e também pelo tempo determinado. A já citada Resolução SE N69 de 2008 e o Decreto N°54.682/2009 que regulamenta a Lei Complementar N°1.093/2009, ressaltam que a contratação de docentes por tempo determinado trata-se de uma necessidade temporária e excepcional. Assim apresenta a Lei Complementar:

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

[...]

Artigo 5° – Autorizada a contratação por tempo determinado será a mesma precedida de processo seletivo simplificado, submetido às condições estabelecidas em regulamento a ser editado pela Secretaria da Gestão Pública, por intermédio do órgão central de recursos humanos. (SÃO PAULO, 2009).

De acordo com dados fornecidos pelo Cadastro Funcional da Educação (SEE/SP, 2013, 2014 e 2015), o quadro do magistério demonstra um número expressivo de professores com contratos temporários em relação aos professores efetivos, contrariando o caráter excepcional previsto na lei, visto que a demanda é consideravelmente alta. A tabela 11 evidencia a quantidade de professores da categoria O com relação ao total de docentes em exercício nos últimos três anos.

Tabela 11: Professores Efetivos x Professores da Categoria O - 2013 a 2015.

Ano de referência ⁴¹	Professores Efetivos	Professores Categoria O
2013	117.762	53.893
2014	138.708	57.541
2015	132.383	37,187

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da SEE/SP/SP (2012, 2013, 2015)

Um dos possíveis motivos atribuídos para a diminuição de professores efetivos no período de 2014 para 2015 é o sistemático fechamento de turmas (salas) e a extinção de cargos que ocorreram neste período. Observa-se que o número de professores da categoria O também diminuiu, tal fato se deve, principalmente, a realização do último concurso público para provimento de cargos efetivos em 2013, porém, mesmo com o concurso recente essa

⁴¹ O mês de julho é utilizado como referência para todos os anos apontados.

forma precária de contratação ainda existe em números consideráveis no Estado. A composição do quadro do magistério da rede estadual paulista no mês de Julho de 2015 se apresenta da seguinte forma:

Tabela 12: Professores em exercício - Total por categoria (Julho/2015)

Região	Efetivos	Estáveis	CLT	Categoria			Total
				F	L	O	
Capital Grande	33.025	100	0	14.266	2	9.098	56.491
São Paulo	31.563	80	1	12.735	2	7.587	51.968
Interior	67.615	249	1	24.658	1	20.502	113.026
Órgãos Centrais	180	0	0	0	0	0	0
Total Geral	132.383	429	2	51.659	5	37.187	221.665

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da SEE/SP (2015).

De acordo com os dados da tabela 12 é possível inferir que até o mês de Julho de 2015, os professores da categoria O eram 16,77% do total dos professores em exercício na rede pública estadual paulista, ou seja, mais de 37 mil docentes com contratos por tempo determinado, sem os mesmos direitos dos docentes efetivos e estáveis.

Para fins previdenciários, o professor da categoria O fica vinculado ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), e sua assistência médica se dá pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e não pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) como os demais funcionários públicos. De acordo com o estabelecido na lei:

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

§ 1º - Os direitos e obrigações decorrentes da contratação para função docente ficarão suspensos sempre que ao contratado não forem atribuídas aulas, sendo-lhe facultado, no período de vigência do contrato, aceitar ou não as que forem oferecidas.

§ 2º - Findo o prazo de vigência, o contrato estará automaticamente extinto (SÃO PAULO, 2009).

A lei já mencionada institui que o professor da categoria O recebe apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato. De acordo com a APEOESP (SÃO PAULO, 2015), a contratação ocorre apenas após a atribuição de aulas e antes do término do ano letivo, e, caso fique sem aulas neste intervalo, o professor manterá o vínculo

até que a vigência do contrato termine, porém sem nenhum tipo de remuneração. Assim ressalta o sindicato:

O contratado que ficar sem aulas não terá necessariamente rescindido o seu contrato de trabalho, podendo ter aulas atribuídas que surjam na vigência de seu contrato, se concordar. Se não concordar, permanecerá vinculado pelo prazo de vigência do seu contrato, sem ser todavia remunerado (SÃO PAULO, 2015, p.14).

Os profissionais vinculados a categoria O, só podem assinar um novo contrato de trabalho transcorrido o prazo de quarenta dias (a denominada quarentena), que devem ser contados a partir do término do contrato anterior, sendo que o número máximo de contratações deste tipo não poderá ultrapassar o limite das celebradas no ano letivo anterior. Isto significa que as contratações dos professores categoria O de um ano devem necessariamente ocorrer em menor número do que aquelas realizadas no ano subsequente (SÃO PAULO, 2015). O sindicato ressalta que "para os exercícios de 2015 e 2016, com o mesmo prazo de quarentena, limitado, em cada ano, o número máximo de contratações será de até 50% (cinquenta por cento) das contratações feitas em 2014, e 2016, até 40% (quarenta por cento) das contratações feitas em 2014 (APEOESP, 2015).

Mattos (2014) aponta que após a rescisão do contrato de trabalho, o professor da categoria O perde o vínculo com o Estado, com o projeto pedagógico da escola, com os outros professores, com os alunos e o próprio entorno escolar, o que dificulta a construção de um processo que se permita contínuo e articulado à medida que não há perspectiva de continuidade no trabalho pedagógico, pois ele está estritamente condicionado ao tempo de contrato.

Com relação à caracterização de suas possíveis ausências ao trabalho, os professores contam com a possibilidade de três faltas justificadas durante o período contratual, desde que apenas uma por mês; duas faltas abonadas por contrato de trabalho (desde que não se repitam no mesmo mês), e em caso de falecimento de pais, irmãos, cônjuge, companheiro ou filhos tem até dois dias consecutivos. Há ainda a possibilidade de apenas uma falta injustificada durante o período contratual. Todo pedido de justificação de falta ou abono deve ser feito até o primeiro dia útil após a sua ocorrência, sob pena da falta ser considerada injustificada, o que pode ocasionar a rescisão do contrato, caso já exista outra falta dessa modalidade.

Para Alves (2014), existe uma flexibilidade estrutural do trabalho no Brasil. Essa flexibilidade histórica, que desde o golpe civil-militar de 1964 facilitou a demissão de

trabalhadores assalariados, adquiriu novas determinações nos anos 1990 com a disseminação no mercado de trabalho de novas modalidades de contratos flexíveis inscritas na CLT, como por exemplos os subcontratos e as terceirizações.

[...] atitudes pró-ativas e propositivas capazes de torná-los membros da equipe de trabalho que visa cumprir metas. Na verdade, as inovações sociometabólicas do capital ocorridas na década neoliberal e na década do neodesenvolvimentismo no Brasil alteraram o modo de ser do trabalhador assalariado e seu nexos psicofísico com a produção do capital, instaurando a "captura" da subjetividade do trabalho pelos valores empresariais (ALVES, 2014, p.77)

Dessa forma, é possível constatar que as medidas de flexibilização das relações de trabalho nos anos 1990 levaram a criação do contrato de trabalho por tempo determinado, do contrato de trabalho por tempo parcial, além da lei da terceirização, colocando opções flexíveis para a exploração da força de trabalho. Constituiu-se assim, um novo trabalhador precário nos coletivos laborais. "Não se trata do emprego ilegal, mas sim do emprego legalizado e formalizado pelas novas modalidades de contratação precária" (ALVES, 2014, p.79).

Diante deste cenário observa-se uma evidente perda de direitos legalmente conquistados, assim como um excessivo controle do Estado sobre o trabalho do professor contratado temporariamente. Enguita (1991) afirma que o controle do processo de trabalho apresenta uma situação cada vez mais precarizada e heterogênea, contribuindo para a construção de uma fragmentação interna do quadro do magistério, fato que sobrevém diretamente na dificuldade de articulação do trabalho coletivo na escola e na organização conjunta em prol de interesses e demandas plausíveis a todos os docentes.

Há professores e professores. Cada um se considera mais acima dos que estão embaixo, mas injustamente discriminado pelos que estão por cima. Em todo o caso, esta divisão torna muito difícil, numa época de cultivo das diferenças, a aceitação de propostas como a do "corpo único" de professores. (ENGUITA, 1991, p.57)

A fragilização do senso de coletividade docente emerge como um problema que acomete não apenas os professores categoria O, porém, estes trabalhadores se deparam com uma situação mais grave. Inseridos em um sistema perverso e tão fragmentado, estes profissionais acabam por não se reconhecer no trabalho dos pares deixando assim perceber que fazem parte de uma mesma categoria profissional imersa a uma lógica de trabalho precarizado.

A próxima seção abordará o processo de realização da pesquisa apresentando detalhes de seu desenvolvimento bem como a análise das entrevistas e apoio teórico, levando em conta a "voz" dos professores sobre suas condições de trabalho e realidade cotidiana na escola.

SEÇÃO 4**O PROFESSOR DA CATEGORIA O: CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES**

Considerando a pretensão de compreender de que maneira a forma de contratação incide sobre as condições de trabalho do professor da categoria O, optou-se pela realização de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa complementada por levantamento bibliográfico documental.

Venco e Rigolon (2013) salientam que, para além da precariedade na realização do trabalho, a contratação temporária demonstra que a SEE/SP carrega princípios educacionais implícitos na instabilidade causada pela intermitência dos profissionais na escola ou na sala de aula. Esse processo está ligado a análise de Sennett (2006) sobre os esquemas de curto prazo presentes nas instituições sociais modernas. Segundo a perspectiva do autor, este traço do capitalismo flexível cria uma dinâmica de incertezas que impossibilita aos indivíduos o estabelecimento de laços de pertencimento com o próprio mundo do trabalho. Tais aspectos puderam ser melhor abordados com a realização da entrevistas.

A técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada para, dessa forma, obter uma visão aprofundada acerca do fenômeno estudado. A realização de um estudo qualitativo implica na escolha por um “um plano aberto e flexível, que focaliza a realidade de maneira complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986 p.18).

Para a construção de um discurso analítico bem fundamentado e em consonância com os objetivos propostos, dentre os muitos instrumentos existentes para a coleta de dados, optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Ludke e André (1986), a realização de entrevistas carrega vantagens sobre outras técnicas de investigação, configurando-se como um importante instrumento nas atividades de pesquisa educacional.

Mais do que outros instrumentos de pesquisa [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33-34).

De acordo com as autoras supracitadas, a escolha da entrevista de caráter semiestruturado reflete a possibilidade de captação mais livre e menos rígida das informações desejadas, aproximando-se de uma conversa. Este tipo de situação permite a flexibilidade de duração, o aprofundamento de pontos que não seriam explorados por outras técnicas de coleta dados (como os questionários), e o favorecimento de respostas espontâneas.

Para Bourdieu (1989) os espaços sociais só existem pelas relações objetivas que os agentes estabelecem, desse modo, compreender a estrutura das relações entre os agentes de um campo social, no caso desta pesquisa, os professores da categoria O, torna-se imprescindível para refletir sobre a situação que vivenciam. Admite-se, dessa forma, que o conhecimento científico é resultante de um processo de construção coletiva, isto significa que a compreensão de um fenômeno não ocorre de maneira isolada, precisa ser construída, levando em conta a discussão acadêmica e o contexto social a respeito daquilo que se pretende investigar (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Diante disto, Bourdieu (2008) ressalta a importância de se levar em conta o todo complexo que envolve a realização e a transcrição de uma entrevista, desde os momentos que prescindem o diálogo em si, até as reações e trejeitos sobre os quais, muitas vezes, a percepção distraída deixa de captar detalhes importantes que poderiam ser registrados. Para o autor, esses detalhes,

[...] têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, do quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, [...] como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 2008, p. 10).

No que diz respeito aos sujeitos entrevistados na pesquisa, foram selecionados professores não efetivos enquadrados na categoria “O” que atuam no Ensino Fundamental ciclo II e no Ensino Médio em uma Diretoria Regional de Ensino do interior de São Paulo. O tipo de contrato de trabalho e a área do conhecimento em que os professores participantes atuam serviram como critérios de escolha dos entrevistados. Considerando o respeito e a proteção aos sujeitos da pesquisa, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras e foram acatadas as normas apresentadas na Resolução 466/12, incluindo a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que explicitou, de forma objetiva e acessível, as principais informações sobre a pesquisa da qual participaram.

Dada a complexidade das relações e inter-relações sobre as quais o professor categoria O está sujeito, a análise dos dados foram desenvolvidas a partir da transcrição, observação e categorização das informações obtidas durante todo o desenvolvimento da pesquisa em um processo de interação constante com a coleta de dados (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

A compreensão sobre a situação de trabalho dos professores da categoria “O” baseou-se nos estudos sobre trabalho docente realizados, principalmente, por BARBOSA 2010; DUARTE, 2011; e OLIVEIRA 2002, 2003, 2005 e 2007. Tais autoras partilham da concepção de que o trabalho docente deve ser compreendido em sua ampla e complexa dimensão, levando em conta fatores que vão para além da sala de aula e englobam a totalidade de processos político-sociais que incidem sobre a escola. Os conceitos de precariedade e precarização propostos por ALVES (2007) foram de suma importância para a compreensão da situação do mundo do trabalho e do contexto sobre o qual os professores estão imersos na contemporaneidade. Além das contribuições de BALL (2002, 2003 e 2005); ENGUITA (1991); GENTILI (2010) e HYPOLITO (1991 e 2010) acerca das reformas atuais e seus impactos no trabalho docente.

O conjunto dos autores utilizados apresenta que escola não é simplesmente um “dado” oferecido como realidade empírica de primeira ordem, passível de captação imediata, daí a necessidade da mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos para uma análise ampla e mais aprofundada. Levando-se em conta tal afirmação, é necessário compreender o trabalho docente num universo imerso no campo das políticas públicas marcadas por sucessivas reformas educacionais.

4. 1 Critério de escolha dos participantes e realização das entrevistas.

No intuito de captar a percepção do professor da categoria O a respeito de como a forma de contratação incide sobre a realização do seu trabalho, foram escolhidos dois professores representantes de cada área do conhecimento presente na matriz curricular do Programa São Paulo Faz Escola, totalizando oito entrevistados. O critério de escolha dos sujeitos se deu baseado em dois aspectos: o regime de contratação temporária e a representatividade por área, buscando entender também os reflexos da situação funcional na realização do trabalho em perspectivas e situações distintas. A proposta curricular em vigor

distribui o total de disciplinas pertencentes ao currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo em quatro áreas distintas, a saber:

1. **Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** envolvem as disciplinas de Ciências no Ensino Fundamental e as disciplinas Biologia, Física e Química no Ensino Médio;
2. **Matemática e as áreas do conhecimento:** a Matemática é apresentada como área específica, pois de acordo com a proposta curricular “(...) parte da especificidade da Matemática resulta esmaecida quando ela agrega seja ao grupo das linguagens em sentido amplo ou seja ao grupo das ciências (SÃO PAULO, 2008, p.29)”;
3. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:** engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – LEM, Arte e Educação Física, no Ensino Fundamental e Médio;
4. **Ciências Humanas e suas Tecnologias:** conta com os conhecimentos dos campos da História, Geografia no Ensino Fundamental e Médio e, Filosofia, Sociologia e Psicologia no Ensino Médio.

Uma vez estabelecidos os critérios de escolha dos sujeitos, optou-se pela realização das entrevistas semiestruturadas no município de Jaboticabal. A escolha da cidade em questão se deu devido a facilidade de deslocamento para a coleta das entrevistas, uma vez que se trata da cidade de origem da pesquisadora. Localizado no oeste do interior paulista, o município fica a 370 km da capital do estado, conta com mais de setenta mil habitantes e tem como principal atividade econômica a agricultura. A sua Diretoria Regional de Ensino engloba dez cidades: Bebedouro, Guariba, Guatapar, Monte Alto, Monte Azul Paulista, Pradpolis, Taiva, Taicu e Taquaral.

Definidos os sujeitos e o local de realizao da coleta de dados, foi encaminhado um ofcio  Diretoria solicitando a quantidade de professores vinculados ao Estado pelo regime de contratao da categoria O. O documento apresentou tambm uma consulta sobre a melhor forma de entrar em contato com esses professores para explicao do projeto e possvel concesso de entrevistas semiestruturadas. Em resposta - via telefone - ao ofcio encaminhado, a Diretoria de Ensino forneceu os dados salientando que todo contato deveria ser realizado diretamente com as instituio de ensino que se disponibilizassem a receber a

pesquisadora e a comunicar os professores da categoria O a respeito da realização da pesquisa.

De acordo com a Diretoria de Ensino, no ano de 2014 foram contratados no município sessenta e quatro professores vinculados à categoria O. A partir de tais informações, passou-se para o contato com as instituições estaduais de ensino que ofereciam Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Das cinco escolas estaduais existentes na cidade, apenas três concordaram em comunicar os professores da categoria O sobre a realização da pesquisa.

Duas das três escolas participantes apresentaram a pesquisa durante o ATPC, pedindo que os professores interessados em conceder entrevista se manifestassem deixando alguma forma de entrar em contato com a pesquisadora. A outra instituição comunicou seus docentes de maneira aleatória durante a rotina escolar e, após o período de quinze dias, encaminhou os contatos daqueles que se prontificaram a participar. Uma vez concluída esta etapa, o próximo passo se deu com o contato direto da pesquisadora com os professores. Por telefone, com cada docente, foi retomada de forma breve a intencionalidade da pesquisa e agendada a data de realização das entrevistas.

Antes de cada entrevista, os professores receberam o TCLE fator essencial para que, quando necessário, pudessem sanar possíveis dúvidas a respeito da pesquisa e seu instrumento de coleta. Para as entrevistas foi elaborado um roteiro dividido em três etapas que contemplaram a caracterização dos docentes entrevistados, sua visão da escola pública nos dias atuais e a percepção de seu processo de trabalho com questionamentos sobre a trajetória profissional, constituição de salário e carreira, inserção no ambiente escolar em que exercem atividade e relações estabelecidas com os colegas de trabalho.

A realização das entrevistas forneceu um conjunto complexo de informações que foram interpretadas com o apoio do referencial teórico no intuito de problematizar de que maneira a forma de contratação incide sobre as condições de trabalho dos professores da categoria O. As gravações das entrevistas aconteceram com agendamento prévio nos meses finais do ano de 2014 e início de 2015, contando com a participação de sete professoras e um professor. Das oito entrevistas, seis aconteceram no próprio ambiente de trabalho (três escolas distintas) e duas na residência daqueles que assim sugeriram. A duração aproximada das entrevistas oscilou de sujeito para sujeito com uma média de 40 minutos no total.

As entrevistas feitas no ambiente de trabalho foram de suma importância para a percepção do entorno que envolve a condição do professor da categoria O, uma vez que nenhuma delas ocorreu na sala dos professores, evidenciando desconforto e aparente falta de pertencimento àquele espaço. Além disso, todas as entrevistas realizadas nas escolas foram em horários vagos entre aulas, nas janelas, demonstrando uma carga horária de trabalho fragmentada, com muitos hiatos entre uma aula e outra, demonstrando que muitas vezes os professores aguardam um tempo considerável dentro da escola para lecionar um número reduzido de aulas.

4.2 Perfil dos entrevistados

Uma vez caracterizado o processo de realização das entrevistas foi possível traçar um perfil dos professores entrevistados, como explicitado no quadro 1.

Quadro 3. Perfil dos professores entrevistados.

Perfil dos professores entrevistados								
Professores	Disciplina que ministra	Idade (anos)	Formação			Tempo de magistério (anos)	Acúmulo de cargo em outra rede de ensino	
			LIC	BAC.	P.G.		Sim	Não
1	Artes	32	X		X	8	X	
2	Ciências	26	X	X		3	X	
3	Espanhol	27	X			5	X	
4	Filosofia	26	X			6		X
5	Física	45	X		X	25	X	
6	História	26	X	X		3		X
7	Matemática	31	X		X	7	X	
8	Português	27	X		X	5	X	
LIC: Licenciatura			BAC: Bacharelado			P.G: Pós-Graduação		

Dos oito professores entrevistados apenas três (Ciências, Filosofia e Física) têm o seu salário como principal fonte de renda familiar, os demais cinco entrevistados ainda compartilham a casa com os pais, dividindo gastos e despesas. Outro ponto a ser ressaltado é a prevalência de mulheres exercendo o cargo do magistério. A ampla maioria feminina (sete

de oito entrevistados) ressalta um fato sintomático da realidade vivenciada no ensino público do Brasil. Rigolon e Venco (2013) evidenciam que a divisão sexual do trabalho pode ser considerada como eixo estruturante para compreensão do trabalho docente na atualidade. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação (2012) 98% dos professores que atuavam na rede pública paulista naquele período eram mulheres, isso significa que nove a cada dez professores em exercício, são mulheres.

Venco (2009) constata a persistência da presença feminina vinculada à desvalorização social, à prática de baixos salários e em atividades marcadas pela intensificação do trabalho. Para ilustrar sua constatação, a autora toma por base estudos sobre outras três ocupações, além da docência, que se distinguem pela desvalorização social e intensificação do trabalho independente da qualificação ocupacional, formação escolar e remuneração: as bancárias, as costureiras e as engenheiras⁴². Para Hirata e Kergoat (2007) as relações sociais de sexo estabelecem nexos com as relações sociais à medida que ambas são permeadas por desafios, contradições e antagonismos. Neste sentido, a sociedade instaura patamares de poder e dominação, legando o espaço produtivo aos homens e o reprodutivo às mulheres estabelecendo, assim, segregações e valorações que acabam por determinar valores diferentes ao trabalho realizado por homens e por mulheres, não só no que concerne à remuneração, mas, sobretudo, quanto ao reconhecimento social da profissão (HIRATA; KERGOAT 2007).

No decorrer das entrevistas realizadas neste investigação foi possível observar que cinco professores residem na cidade em que lecionam e três em cidades próximas, deslocando-se quase todos os dias da semana para trabalhar. Os professores que se deslocam não souberam quantificar as horas semanais despendidas com locomoção, externalizando um tom de frustração ao tomarem consciência de que suas atividades laborais já se iniciam antes mesmo de chegar em seu local de trabalho. O desconforto causado por essa situação resgata a discussão sobre os conceitos de tempo de ensino e tempo de trabalho apresentados por Souza (2008). Como já explicitado, o tempo de trabalho envolve todo o processo de atividades relacionadas à docência, sejam elas realizadas ou não no espaço escolar, daí sua dificuldade

⁴² Liliana Segnini (1998), mostra que a expansão de postos femininos nos bancos não encontrou a correspondente ampliação de funções relativas à tomada de decisões, destinando-as predominantemente aos trabalhos repetitivos e monótonos. Márcia Leite (2004), em seu estudo das costureiras, aponta as dificuldades que estas encontram para transpor as barreiras do trabalho infantil e doméstico, comprimidas por pressões por produtividade e pelo acúmulo do trabalho produtivo com o reprodutivo. Por fim, o estudo de Maria Rosa Lombardi (2005) sobre as engenheiras, que, a despeito do alto grau de escolarização e formação profissional, enfrentam óbices para ascender na profissão, tradicionalmente masculina, fazendo, então, um trabalho invisível no âmbito das engenharias (RIGOLON; VENCO, s/p, 2013).

de mensuração e remuneração uma vez que é confundido com o próprio tempo da vida cotidiana.

Neto (2000), afirma que o tempo docente não deve ser compreendido como apenas um cenário no qual se desenvolvem as ações profissionais dos professores, uma vez que essas ações não se dão simplesmente ao longo de uma duração de tempo cronometrada e facilmente quantificável, pois, é na própria ação que se constrói e institui um tempo capaz de ser percebido e de ter sentido para os professores. Dessa forma, as percepções e as experiências do tempo se encontram entre os elementos mais importantes para o funcionamento de qualquer grupo social. Para Schaun (2002), quando os membros de um mesmo grupo diferem nas suas experiências de tempo, produzem-se os típicos problemas de comunicação e relação. Observa-se, assim, que a não clareza sobre o real tempo despendido para a realização do trabalho resulta em consequências negativas aos professores, que passam a incorporar como parte de sua rotina certa quantidade de horas que deveriam ser remuneradas e não são.

Quanto à idade dos entrevistados, esta oscilou entre 26 e 45 anos, resultando em uma média de 30 anos, dessa forma, embora a predominância seja jovem, faz-se importante ressaltar que o contrato de trabalho por tempo determinado não é apenas vivenciado por professores iniciantes na carreira, uma vez que a professora mais velha leciona há vinte e cinco anos e ainda apresenta uma forma de trabalho considerada instável e incerta.

Muitas vezes as pessoas acham que só recém-formado é da categoria O, mas eu tinha muitos anos de magistério já e como sempre pegava reforço, a história de reforço é assim começavam as aulas, depois de certo período observando o alunos que não iam bem, eles selecionavam. Então lá para Março/Abril eles contratavam no fim de Junho desligavam, ai em Agosto era contratado de novo para ir até Novembro. Então quer dizer que por mais que eu tenha dado muito tempo de aula corrido, quando eu fui ver a minha pontuação em dias eu não chego a dez anos, vou fazer 10 anos. Só que dou aula desde 1997, então perdi quase metade do meu tempo efetivamente trabalhado que já somam 18 anos, isso tudo se perdeu porque nesse “liga e desliga” você não recebe e também não conta pontos. Sempre lembrando que como o professor categoria O é sempre último até nos dias de atribuição são apenas nos últimos dias que aparecem aulas (Professora 5- Física).

Seis dos oito professores entrevistados não concebia a docência como primeira opção de carreira. Em muitos depoimentos, torna-se clara a escolha pelo magistério devido à influência familiar, facilidade de pagamento de um curso de licenciatura ou mesmo por não

ter como se deslocar para outras cidades que contassem com os cursos de graduação de interesse inicial. Tal fato pode ser constatado nas falas:

Não posso dizer que foi bem uma escolha, na verdade, foi mais por não ter muitas opções do que fazer. Eu sempre gostei de fazer qualquer tipo de coisas ligadas à trabalho manual e arte, mas minha família não tinha condições de arcar com os custos de algo mais relacionado ao design ou mesmo uma faculdade de arquitetura, alguma coisa diferente ligado à arte (Professora 1- Artes).

Para ser sincera eu não escolhi, quando eu prestei o vestibular infelizmente escolhi cursos que tivessem aqui na cidade e num valor mais acessível porque minha família não tinha condições de bancar (Professora 3 - Espanhol).

Bom, a princípio eu optei por ser professora mais por desespero de causa, pelo fato de que dentro da escolha profissional na História, é a opção imediata da gente de conseguir um emprego mais fácil, é muito difícil pensar que vai sair da faculdade e trabalhar em um órgão de pesquisa (Professora 6 - História).

Uma vez apresentadas as percepções iniciais a respeito dos entrevistados faz-se importante ressaltar que as respostas aos questionamentos presentes no roteiro de entrevista proporcionaram o levantamento de cinco eixos de análise que tornaram possível a construção de um panorama a respeito da percepção dos sujeitos sobre vários aspectos da relação entre trabalho docente e contratação por tempo determinado.

Após a sistematização dos dados e informações os eixos foram organizados para análise da seguinte forma:

1. Percepções sobre a escola pública na atualidade;
2. Trajetória Profissional;
3. Condições de Trabalho, Salário e Jornada;
4. Coletividade docente;
5. Dificuldades e Prazeres no exercício do magistério.

Deste modo pretende-se a partir dos eixos supracitados elucidar, com base no referencial teórico e nos dados obtidos nas entrevistas, as implicações da política educacional paulista de contratação por tempo determinado para o trabalho do professor da categoria O, ressaltando as percepções dos sujeitos sobre suas vivências. Para Teves (1992), conhecer uma realidade é reconhecê-la como historicamente determinada e constituída por sujeitos que a representam e simbolizam. Cada realidade social é dotada de uma inteligibilidade própria e

tem significado para um indivíduo ou um grupo de indivíduos que compartilham entre si o seus sentidos, princípios e valores. O entendimento da sociedade está diretamente relacionado a compreensão de sua ordem constitutiva, sua forma de organização e funcionamento, é essa ordem que aponta para a trama da tessitura social de onde emergem a cooperação e o conflito, a coesão e a disputa em todas as esferas da vida em sociedade. Investigar, pois, uma realidade social, pressupõe contar com um conjunto coordenado de representações, uma estrutura de percepções, sentidos e significados que circulam entre seus membros (TEVES,1992).

Entende-se por percepção a assimilação feita através da experiência, como os sujeitos vivem, também, em função de seus sentimentos, crenças e valores, suas concepções a respeito daquilo de suas experiências nem sempre são reveladas de imediato, precisando ser desveladas (ALVES-MAZZOTTI, 2002). A opção pela entrevista semiestruturada surgiu como forma de buscar captar a percepção dos professores da categoria O a respeito daquilo que vivenciam cotidianamente na rede estadual paulista. Diante deste contexto, entender a percepção dos docentes sobre sua experiência de trabalho constitui-se como uma possibilidade de compreender melhor a relação entre a esfera legal (burocrática) das políticas educacionais do estado de São Paulo, o espaço complexo e polifacetado da escola e o trabalho docente (LIMA, 2008).

4.3 Percepções sobre a escola pública na atualidade

A análise dos eixos de pesquisa se inicia com o descontentamento a respeito da função social da escola. Seis dos oito professores entrevistados apresentaram insatisfação em suas falas quando indagados sobre a escola pública nos dias atuais. A contradição entre teoria e prática somada a perda do papel formativo, a estrutura inadequada das escolas, as condições de trabalho precarizadas e a baixa remuneração contribuem para um sentimento comum de desvalorização social da profissão.

Vejo a escola pública hoje como um depósito de crianças. É um depósito, os pais não querem, o governo tem assim ali como uma obrigação, é um lugar que faz assistencialismo, perdeu-se completamente a verdadeira essência de escola, por exemplo lá na escola eles fazem chamada do Bolsa Família, então se o aluno não vai na escola ele perde o bolsa família. Então assim tudo é na escola, vacinação é dentro na escola, perdeu-se a cara da escola, ela se tornou um depósito, os pais não querem mandam para a escola, tem aluno que vai para a escola para comer. (Português - Professora 8)

Para a maioria dos docentes, a falta de planejamento por parte de instâncias superiores aliada a ausência de reconhecimento de alunos, pais, outros professores e equipe gestora contribuem para o sentimento de impotência e falta de importância do trabalho, dessa maneira, afirmam que a escola perdeu sua função original de formação, tornando-se muito mais voltada ao alcance de índices para as avaliações de larga escala do que propriamente formando jovens munidos de conteúdos e capacidade crítica. Tais visões podem ser constatadas nos depoimentos abaixo:

Na sala dos professores você ouve o discurso de que sua matéria não é importante, o aluno não tem condições, não tem a menor participação, mas, é visto como um índice que a escola tem que conseguir. Tenho a impressão de que não importa o que de fato acontece, mas você tem que manter os alunos presentes, quase confinados (Professora 1- Artes).

Então a escola para mim virou um modo de você conter a juventude para ela servir de índice, você confina os jovens dentro da escola, a escola não contribui de uma maneira eficiente e sólida para a formação do aluno, é um lugar totalmente sem sentido para o aluno estar lá, justamente porque ele é obrigado. E nesse regime de você realmente ter a necessidade de número de alunos e não de aproveitamento, eles estão mais de corpo presente, há falta de incentivo do sistema escolar como um todo. (Professora 6 - História)

A educação precisa ser tratada como prioridade, a gente vê que a educação hoje na política pública tanto na esfera estadual, federal, municipal, ela não é prioridade, a questão da educação hoje, ela é vista como um mecanismo para se fazer política, pra se ganhar votos, depois acabou. (Professor 7- Matemática)

Diante disso, constata-se que o clima encontrado nas unidades escolares sustenta a posição de que os professores devem trabalhar visando a obtenção de resultados positivos nas avaliações externas distanciando a escola de uma visão ampla de formação. Nesta lógica, os sistemas avaliativos criam no interior das escolas o que Ball (2002) denomina de cultura da performatividade. Para o autor, esse modo de regulação das relações estabelecidas no universo escolar se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança da prática docente respaldando no desempenho suas formas de diferenciações entre indivíduos.

Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a qualidade, a validade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação (BALL, 2002, p. 4).

Para Rodrigues (2010) o estímulo ao debate crítico e questionador não é impulsionado pela SEE, uma vez que há grande preocupação com o desenvolvimento dos conteúdos

restritos aos exigidos nas avaliações de larga escala, sobretudo o SARESP. Esses conteúdos direcionam-se, principalmente, às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, demonstrando a opção pela realização de um currículo mínimo que valoriza muito mais algumas disciplinas em detrimento a todas as outras existentes no currículo. Tal concepção é expressa na fala da professora 6:

A escola pública consegue esvaziar mais ainda porque os alunos não são vistos como sujeitos, como sujeitos pensantes com vontade e aspirações, isso não é abordado, eles são vistos como índices até pelo fato da escola pública ela dar muita ênfase para matemática e português, porque nós temos que mostrar que não temos índice de analfabetismo, então são as matérias básicas. Tudo bem, elas são e dão base para todas as outras, mas tem uma desvalorização muito grande de biologia, química, física e das humanas nem se fala porque parece que humanas não é sério, mas isso é tratado não só pelos alunos, mas dentro da própria escola, arte então, entendeu? São todas vistas como matérias secundárias porque foca só em matérias básicas, o básico do básico (Português e Matemática) então a escola não contribui efetivamente, ela não vê o aluno como um sujeito, vê o aluno como um número (Professora 6 - História).

Ball (2002) destaca que o aspecto objetivo das reformas educacionais e dos sistemas avaliativos, vai muito além de sua pretensão de melhorias e mudanças técnico-estruturais nas organizações, já que são também mecanismos para "reformular" professores, uma vez que incidem diretamente nos atributos e capacidades do ser professor.

Novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são "retrabalhados" como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo (BALL, 2002, p. 06).

Observa-se assim um processo de alteração do papel social da escola que, com o surgimento de novas demandas a partir dos anos 1990, têm alterado significativamente seus objetivos, formas de gestão e organização do trabalho (OLIVEIRA, 2004). Tem-se, dessa maneira, uma mudança de paradigma, no qual, os sistemas escolares passam a formar os indivíduos para a empregabilidade. Essa nova forma de regulação resulta em medidas que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, como já mencionado, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004).

Diante deste quadro, a aprendizagem é tratada como uma política de custo efetivo com a obtenção de metas de produtividade. Desse modo, para que os professores sejam

considerados relevantes e atualizados precisam pensar em suas ações e relações voltadas ao rendimento (BALL, 2002).

4.4 Trajetória profissional dos entrevistados

Quando indagados sobre o percurso de carreira na docência, sete dos oito professores relataram que suas primeiras experiências na escola ocorreram na condição de eventuais, substituindo as faltas diárias de professores efetivos. Em pesquisa sobre as condições de trabalho dos professores eventuais nas escolas estaduais paulistas, Aranha (2007) constata que a substituição é, na maioria dos casos, a principal porta de entrada para a docência na escola pública. Essa questão pode ser notada nas falas das três professoras:

Comecei a dar aulas aqui na cidade mesmo pegando substituição, eu substituía só. Durante muito tempo eu apenas substituí no Estado, fui ter a primeira turma que eu posso dizer que foi minha, quando fiz um processo seletivo na Prefeitura e aí peguei aulas no município, isso tem uns 4 anos (Professora 1 - Artes).

Era chamada como eventual, mas geralmente dava aula de português. Eu deixava algum conteúdo preparado, porque é engraçado que o aluno não respeita o professor substituto, de jeito nenhum [...] (Professora 3 - Espanhol).

Comecei já no final da faculdade pegando aulas como eventual para ajudar na renda, quando me formei continuei pegando eventual e entrei na categoria O, aí fazia a prova e esperava a atribuição. (Professora 4 - Filosofia).

Aranha (2007) afirma que devido a sua baixa pontuação na carreira do magistério⁴³ grande parte dos professores eventuais não consegue aulas no processo de atribuição tanto no início quanto no decorrer do ano letivo. Tal situação ocorre por dois motivos principais, a condição esporádica e o fato de inúmeros professores ministrarem aulas de disciplinas para as quais não possuem habilitação. "Ou seja, mesmo sendo o professor eventual mais 'experiente' com anos nessa tarefa, devido a sua condição de eventual, o acúmulo de pontos na carreira fica comprometido, submetendo-os ciclicamente à condição de professor eventual. Um ciclo vicioso!" (ARANHA, 2007, p.59).

⁴³ As regras de contagem de pontos para a carreira do magistério determinam a classificação e a ordem de preferência dos professores inscritos nas Diretorias de Ensino para a atribuição de classes/aulas. Neste processo de contagem, dois aspectos são observados: a habilitação e o tempo de experiência, ou seja, se o professor leciona disciplinas relacionadas à sua formação e a quantidade de horas/aula acumuladas pelos ao longo de sua trajetória (ARANHA, 2007).

De acordo com os professores entrevistados há descaso por parte do Estado com a substituição das faltas docentes. De acordo com eles, a SEE não articula um processo de substituição sistematizado, ou que minimamente contemple professores de áreas de formação próximas àquelas que necessitam ser ocupadas. Há o predomínio de um sentimento de desvalorização que pode ser percebido na fala da professora 3:

O Estado não tem preocupação nenhuma, o Estado chama para tapar buraco, para não deixar o aluno ir embora ou para não ficar ocioso porque ele pode aprontar. Para mim professor substituto é “tapa buraco”, você vai lá para não deixá-los sair mais cedo. Isso quando a escola chama, porque tem escola que não chama substituto ou que não encontra e aí manda os alunos embora (Professora 3 - Espanhol).

Os setes professores que iniciaram suas carreiras como eventuais apontaram imensa dificuldade de atuação, sobretudo relacionadas a questão de tempo, falta de vínculo e ter que lecionar disciplinas para as quais não tem formação ou preparo. Diferentemente do professor efetivo responsável por disciplina e por turmas definidas, o professor eventual não pode ministrar aulas em uma determinada classe por um período de tempo que ultrapasse quinze dias. Tal aspecto contribui para a ausência total de vínculo empregatício e precarização da forma de contratação.

Trabalho em uma escola e em várias outras quando me chamam para substituir. Leciono Filosofia, Sociologia e História. Mas como eventual leciono qualquer uma, não dá para escolher, eles te chamam e você vai, seja na disciplina que precisar (Professora 4 - Filosofia)

A cada ano são publicadas diferentes portarias que regulamentam a admissão do professor temporário que deve atuar, preferencialmente, em disciplinas da mesma área de sua formação e/ou áreas correlatas. Ocorre que, como a demanda é alta (no primeiro semestre de 2010 cerca de 19 mil professores afastaram-se de suas atividades por motivos de saúde) e a tarefa é pontual, muitas vezes restrita a apenas um dia, não raro este professor leciona disciplinas distintas da sua área, cuja habilitação não é específica, nem correlata (ARANHA, 2007). Esta situação de desconforto fica clara nos depoimentos:

Como eu disse o percurso é bem desgastante na realidade, porque praticamente desde que comecei a trabalhar como professora todo esse tempo foi só substituindo e cobrindo as licenças que tiravam, nem sempre dei aula da minha disciplina o que faz as coisas ficarem ainda mais esquisitas e sem sentido, tinha vezes que eu ia quando me chamavam e ficava me perguntando no caminho o porquê me submetia a apenas “olhar” uma sala de aula, porque é isso que você acaba sendo quando vai substituir, quase um “cuidador”, para que os alunos fiquem na sala de aula (Professora 1 - Artes).

Faz-se necessário ressaltar que mesmo imersos a esse contexto desfavorável de iniciar a carreira como eventual muitos professores rompem com o estabelecido e de alguma forma tentam apegar-se na segurança de seu processo formativo e habilidades, como é o caso das falas dos professores de Matemática e Português.

Sabe como é no Estado né? Vai aparecendo e você vai pegando, no começo eu trabalhei como eventual ai era ruim porque tem que pegar o que aparecer me sentia mal porque tinha dia que eu dava todas as aulas só de coisas para copiar porque não dominava, aliás, não domino o conteúdo de outras disciplinas, conforme fui pegando confiança ai já levava alguma coisa sempre de matemática, que envolvesse raciocínio lógico ou algo assim (Professor 7 - Matemática).

Eu já dei aula de tudo, inclusive quando você vai dar aulas de eventual tem que dar aulas de qualquer coisa que aparece. Tem escola que dá o livre arbítrio para o professor eventual dar o conteúdo que puder e quiser, tem escolas que não. Hoje, como eu tenho mais segurança quando sou chamada já falo que vou ministrar uma produção de texto. Então quando eu vou substituir eu já falo que vou passar tal conteúdo ou que vou trabalhar um assunto universal, algo desse tipo, porque é complicado viu, muito complicado. Mas acontece muita coisa errada e os professores são obrigados a fazer, tenho uma amiga que é professora de filosofia e falta o professor de química, ele deixa o livro e ela tem que se virar, ou passa cópia de alguma coisa, ou tenta explicar algo que se lembra da época da escola e que muitas vezes não tem uma sequência lógica e nem nada a ver com o que eles estão aprendendo (Professora 8 - Português).

As situações e vivências citadas demonstram que as circunstâncias políticas, econômicas e ideológicas que regem as orientações normativas básicas para o desempenho da atividade docente na SEE/SP têm possibilitado que um grande número de professores atue em áreas de conhecimentos totalmente díspares do corpo teórico-metodológico de sua formação, fortalecendo a desconstrução e descaracterização do trabalho docente (ARANHA, 2007).

4.5 Condições de trabalho, salário e jornada.

De acordo com Oliveira e Assunção (2010), o conceito de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo desde as instalações físicas, insumos e materiais disponíveis, até os equipamentos e meios de realização das atividades, além de outros tipos de apoios relacionados à natureza do trabalho realizado. As condições de trabalho não se restringem ao posto ou à realização em si do processo de trabalho, mas dizem respeito também às relações de emprego, quer dizer, as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade do trabalhador.

Migliavacca (2010) afirma que a ideia de condições leva a um distanciamento de análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitam pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica. Dessa maneira, considera-se que as condições de trabalho docente no Brasil são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo contemporâneo na América Latina. Essas condições, contemplam relações específicas de exploração que, em termos analíticos, incluem dois polos: as condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado, e as condições objetivas nas quais o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas se desenvolvem (ASSUNÇÃO, 2010).

Diante do exposto, Oliveira e Assunção (2010) ressaltam que a relevância em se discutir o tema está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados. Tudo aquilo que se realiza nos ambientes ocupacionais influencia diretamente a vida dos sujeitos, uma vez que o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos próprios trabalhadores.

Dal Rosso (2012) aponta que a estratégia de direcionar perguntas a trabalhadores e trabalhadoras é um método consistente para captar o fenômeno da intensidade do labor, pois, apenas aqueles envolvidos diretamente nas atividades laborais é que são capazes de proferir discursos sobre as condições de seu trabalho. Desse modo, no intuito de melhor compreender as condições de trabalho dos professores da categoria O, esse eixo se subdivide em quatro possibilidades de análises: I) ingresso na categoria O; II) situação funcional, salário e jornada; III) organização e planejamento das atividades docentes e IV) dificuldades para a realização do trabalho decorrentes da forma de contratação.

4.5.1 Ingresso na categoria O.

Quando indagados a respeito do que é necessário para se tornar professor da categoria O na rede estadual paulista, todos os entrevistados ressaltaram que se trata de um processo de seleção realizado ao final de cada ano com o intuito de classificar os professores para a atribuição de aulas do ano subseqüente. Ao resultado da prova de seleção, são acrescidos os

pontos acumulados por tempo de serviço, dando origem a uma lista classificatória que é utilizada na chamada dos professores durante o período de atribuição de aulas. Desse modo, quanto maior a pontuação do professor, melhor a sua classificação na lista o que possibilita melhores condições de escolha das aulas e composição de uma jornada de trabalho com menos hiatos e mais equilíbrio (ARANHA, 2007).

Primeiro você se inscreve no processo seletivo, porque o Estado dá uma prova todo fim de ano para essas categorias, da F e da O e parece que tem outras categorias também. Foi no ano que eu ingressei que ele começou com essas provas. Se você passa é classificado pela diretoria de ensino, porque o O ele não tem contrato, ele não tem vínculo com a escola, praticamente nem com o Estado ele é apenas um contrato, ele é temporário. Então, depois que você passa sai à classificação na diretoria de ensino e aí sim vai para a atribuição, então as aulas que sobram e vão para a diretoria de ensino, aí você tem a chance de pegar (Professora 3 - Espanhol).

Todo final de ano temos que prestar aquela prova pela Vunesp, depois disso sai uma classificação e você vai para a atribuição de aulas, na verdade é bastante desorganização porque se for dizer que eu sei exatamente tudo, não sei (Professora 4 - Filosofia).

Os professores da categoria O são os últimos a serem chamados durante as atribuições, demonstrando que a realização da prova classificatória não é prerrogativa para ter aulas uma vez que eles devem esperar as aulas remanescentes da escolha dos efetivos e estáveis. Além disso, é preciso ter um bom desempenho no processo seletivo simplificado para ter melhores condições de escolha, o que demonstra instabilidade em relação à situação futura das aulas. Assim, a pressão com relação a um bom desempenho na prova de seleção aparece como algo abordado pelos entrevistados.

E se você não consegue ir bem na prova pode pegar o “bagaço da laranja”, as piores escolas em condições piores de trabalho, então todo ano você tem uma pressão, você precisa passar na prova, o que também é um pouco injusto porque embora seja uma somatória, embora some os dias trabalhados. Vamos supor que a gente tenha um professor com vários pontos de dias trabalhados e é um professor que está há na rede e fez um número ínfimo na prova, aquele que acabou de sair da graduação, que foi meu caso em 2011 eu fui muito bem na prova e passei na frente daqueles professores que foram mal, mas estão na rede há anos e tem família. Então já começa a ser algo extremamente desumano nesse processo da prova (Professora 6 - História)

Outra situação levantada foi a possibilidade de conseguir aulas mesmo sem a realização do processo seletivo. Alguns professores ressaltam que quando há aulas em vacância, a simples inscrição na secretaria da escola e um bom relacionamento com a equipe gestora são suficientes para pegar aulas, demonstrando ainda mais a fragilidade do processo:

Você tem que prestar um processo seletivo todo fim de ano, de acordo com seus pontos e aquilo que você já tem acumulado de dias que trabalhou sai a sua classificação. Às vezes eu nem prestava a prova, fazia a inscrição na secretaria e pegava aula (Professora 1- Artes).

Pode-se inferir a partir das falas que o processo seletivo para atribuição de aulas no estado de São Paulo carrega inúmeras fragilidades nas quais há precedentes e brechas para diversas formas de contratação, além da falta de conhecimento por parte dos docentes de como o processo funciona em sua integralidade.

Quando perguntados sobre os direitos vinculados à sua forma de contratação, as respostas foram imprecisas e fragmentadas demonstrando um contexto de informações vagas e imprecisas, traços do processo de verticalização com que as reformas educacionais são implementadas no estado (RODRIGUES, 2010).

Os nossos direitos são bem menores que os de um professor efetivo, mas para te falar a verdade não sei tudo ao certo, só sei que tudo que o efetivo tem, nós temos menos (Professora 1- Artes).

Férias a gente recebe proporcional de acordo com o tanto que trabalhou no ano. O resto honestamente eu não sei direito (Professora 6 - História).

Para Jedlicki e Yancovic (2010), a falta de informação sobre aspectos inerentes ao próprio trabalho é um dos traços do processo de desprofissionalização docente, ou seja, do enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor. Segundo os autores, a exclusão do professorado da compreensão e da construção de políticas educativas contribuem para o sentimento de perda da identidade profissional, consequência direta do enfraquecimento das regulamentações laborais instituídas na América Latina a partir dos anos 1990. Esse enfraquecimento somado à diminuição da autonomia e à perda do controle profissional do processo de trabalho fica evidente no aprofundamento da análise das falas dos professores entrevistados.

4.5.2 Situação funcional: jornada e salário.

O Quadro 4 apresenta um panorama da situação de trabalho dos professores participantes da pesquisa no que diz respeito à rede de ensino em que atuam, quantidade de escolas em que trabalham, carga horária de trabalho semanal e desempenho de outra atividade remunerada além da docência.

Quadro 4. Situação de trabalho dos professores entrevistados

Situação de trabalho dos professores entrevistados										
Professores (disciplinas)	Nº de escolas em que trabalha	Rede de ensino			Quantidade de aulas semanais	Período de trabalho			Outra atividade remunerada	
		E.	M.	P.		Manhã	Tarde	Noite	Sim	Não
1- Artes	2	X	X		14	X			X	
2- Ciências	2	X	X		30	X	X		X	
3- Espanhol	3	X		X	43	X	X	X		X
4- Filosofia	1	X			12	X	X	X ⁴⁴		X
5- Física	2	X		X	66	X	X	X	X	
6- História	2	X			20		X		X	
7- Matemática	3	X	X	X	50	X	X			X
8- Português	2	X		X	60	X	X	X		X
		E: Estadual			M: Municipal			P: Particular		

A partir do quadro é possível constatar que seis dos oito entrevistados atuam em pelo menos duas redes de ensino diferentes, acumulando suas aulas entre a rede pública estadual, municipal e rede particular. Cinco professores tem uma jornada de trabalho de mais de trinta horas semanais, sendo que os professores 5 (Física), 7 (Matemática) e 8 (Português) contam com jornadas de trabalho de mais de cinquenta horas por semana o que configura uma situação intensa e extensa de trabalho, com consequência muito nocivas tanto ao sujeito quanto a própria qualidade de suas aulas. Metade dos professores entrevistados desempenha outra atividade remunerada além da docência, todas no ramo de prestação de serviços, demonstrando que a baixa remuneração e a instabilidade na carreira obriga os professores da categoria O a buscar outras fontes de renda para conseguir suprir suas necessidades cotidianas.

[...] sou doceira e boleira. Faço doces para casamento e bolo para todos os tipos de festa (Professora 1 - Artes).

Eu presto serviço na própria faculdade que dou aula realizando a tabulação de dados de pesquisas internas. É um trabalho mais ligado a estatística e não tem vínculo com a docência embora seja feito na mesma instituição (Professora 5 - Física).

⁴⁴ A professora 2 não tem aulas atribuídas no período noturno, porém, com a baixa carga horária que apresenta ainda atua como eventual, utilizando o período noturno para substituição de aulas que por ventura possam aparecer. Dessa forma, é possível afirmar que atua nos três períodos, com a ressalva de que no noturno as aulas não apresentam uma periodicidade constante.

Eu tenho alguns trabalhos paralelos, *freelances*. O ano passado não, ano passado eu tinha uma quantidade de aulas razoável para mim, então não tinha outro trabalho, mas esse ano eu trabalho com alguns projetos de redação *freelances*, prestando serviços de pesquisa e redação para uma empresa, então tenho isso como atividade-extra remunerada (Professora 6 - História).

Vale ressaltar que nenhum dos entrevistados tem filhos, apenas a professora 4 (Filosofia) é casada, e, mesmo com duas fontes de renda (a dela e do cônjuge) expôs que já deixou o trabalho no magistério para atuar no setor de serviços. Essa situação é evidenciada no relato a seguir:

[...] no ano de 2012 as coisas ficaram bem difíceis financeiramente, o meu companheiro perdeu o emprego e eu não conseguia aulas por muito tempo, então fiquei só com duas turmas no noturno e trabalhei como vendedora numa loja de roupas (Professora 4 - Filosofia).

A atuação concomitante em mais de uma rede de ensino somada a jornadas extensas de trabalho e realização de outras atividades remuneradas para além da docência tornam claro que os salários dos professores da categoria O são baixos, fato que tem como consequência a busca por estratégias de geração de renda resultando na intensificação do processo de trabalho. Tal fato é agravado pela instabilidade da situação funcional dos professores.

Para Dal Rosso (2012), a atividade laboral pode ser concebida em extensão, intensidade e produtividade. Enquanto a extensão diz respeito à duração em tempo do trabalho, a intensidade se refere ao consumo de energia pessoal e coletiva no trabalho, despendida pelo trabalhador em seu labor cotidiano. Dessa forma, a intensificação do trabalho pode ser considerada como uma prática de exploração colocada em ação à partir do momento em que as horas trabalhadas não são suficientes para suprir as necessidades econômicas, e o professor se vê obrigado a aumentar sua quantidade de aulas ou a buscar outros tipos de atividades remuneradas. Assunção e Oliveira (2009, p.367) evidenciam que:

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

No que diz respeito ao salário dos professores, o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2014) ressalta que, dentre os parâmetros que permitem analisar a situação da remuneração docente, um dos mais aceitos, e adotado pelo Plano Nacional de Educação

(PNE), é a comparação entre a profissão docente e outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade. A tabela a seguir apresenta um comparativo salarial entre a docência e diversas outras profissões com curso superior dos setores público e privado do Brasil no ano de 2012.

Tabela 13. Rendimento médio de professores da Educação Básica e profissionais de outras áreas com curso superior - Brasil/2012.

Categoria Profissional	Rendimentos (R\$)
Professores Educação Básica	1.874,50
Profissionais área de Exatas	5.775,70
Profissionais área de Humanas	4.077,40
Profissionais área da Saúde	4.517,80
Média de rendimento dos profissionais com curso superior	3.623,50

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do IBGE/PNAD Brasil 2002-2012 presentes no Anuário da Educação Brasileira (2014).

Com base nos dados expostos, é possível perceber que a remuneração média do professor da Educação Básica brasileira é em torno de 50% da média salarial dos trabalhadores de outras profissões com a mesma exigência de formação, situada na faixa de R\$ 3,6 mil mensais. Barbosa (2011), destaca que a desvalorização salarial pode ser concebida como uma das principais causas de insatisfação e abandono do magistério. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC em 1999:

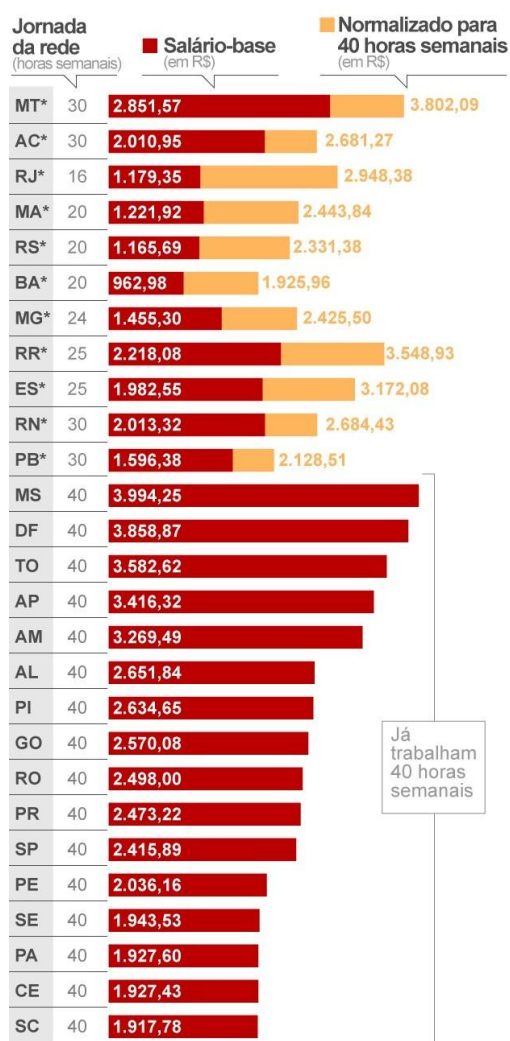
Nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela categoria de professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição do *status* social e nas precárias condições de trabalho. Embora essa questão seja, com frequência, tratada como um fenômeno relativamente recente na trajetória do magistério, a história está cheia de ilustrações que revelam o contrário: em São Paulo, no ano de 1927, por exemplo, existiam 1500 classes vagas no ensino primário, apesar de haver professores devidamente habilitados, pois na época o salário dos professores era muito baixo. (MEC, 1999, p. 31).

Como evidenciado no trecho supracitado, no estado de São Paulo os salários dos professores da rede pública são apontados como baixos já há algum tempo, sobretudo, pelo baixo poder aquisitivo que representam tendo em vista o custo de vida nesta região do país (BARBOSA, 2011). De acordo com levantamento feito pelo portal de notícias G1 e divulgado em 25 de junho de 2015, o estado de São Paulo ocupa a 22^a colocação entre os vinte e sete estados brasileiros no *ranking* de salários-base inicial de professores com licenciatura, ficando

atrás de estados considerados economicamente mais frágeis como Rondônia, Piauí, Alagoas, Amazonas, Amapá, Tocantins, Paraíba e Roraima.

Como a jornada padrão de trabalho varia de estado para estado, para poder comparar a remuneração, o portal G1 converteu os salários-base referentes às jornadas reais para o equivalente à jornada de 40 horas semanais de trabalho:

Gráfico 3: Ranking dos salários dos professores estaduais - Junho/2015.



Fonte: Portal de notícias G1. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html> >. Acesso em: 16 de set. 2015.

De acordo com o levantamento apontado acima, o salário-base mensal de um professor paulista com diploma de licenciatura em início de carreira é de R\$2.415,89 com uma remuneração por hora de R\$15, 10. Porém, no que diz respeito ao professor da categoria O é

muito difícil estabelecer qual será sua remuneração mensal, pois suas aulas podem ser livres⁴⁵ e contabilizadas durante todo o ano letivo, ou resultantes da substituição de licenças por períodos determinados o que faz com que sua remuneração oscile de acordo com a quantidade de aulas dadas em cada mês.

Imersos nesse contexto de instabilidade, os problemas relacionados a remuneração incidem tanto na intensidade como na extensão da jornada de trabalho e ainda na busca por outras formas complementares de renda, contribuindo para consubstanciar no professor da categoria O a situação de “itinerante permanente”, fazendo com que o trabalho em mais de uma escola, e em áreas diferentes da docência se torne uma prática recorrente (ARANHA, 2007). Diante deste quadro, Lourencetti (2008) ressalta que o fato de não poderem se dedicar a uma única escola, porque têm que trabalhar em outros lugares para complementar o salário, além de trazer um transtorno pessoal com o deslocamento de um lugar para o outro, e prejuízo financeiro com o gasto de combustível, traz outros problemas como a não vinculação e identificação com um dado projeto escolar e a falta de prestígio e reconhecimento social da profissão. Esses aspectos serão aprofundados a seguir diante da indagação a respeito de como a forma de contratação incide sobre a realização do trabalho na escola.

4.5.3 Organização e planejamento das atividades docentes

As profissões, como formas contemporâneas de enquadramento econômico das atividades humanas, guardam sempre uma contradição que se expressa na dimensão do viver o *métier* em contraste com o momento de preparação para seu exercício, isto se dá porque o quadro sócio-histórico delineado pelo capitalismo separa estruturalmente a esfera da formação (em sentido amplo) e a do trabalho (ALVES, 2010). Para Cunha (2010), a situação de trabalho na qual o professor se insere lhe exige o conhecimento próprio à sua formação profissional e, ao mesmo tempo inúmeras adaptações como os gestos, a memória, a atenção e o imprevisto, numa complicada dinâmica na qual o aluno individual não pode se perder no coletivo. Esse trabalho demanda forte investimento pessoal, pois, para gerir o que se apresenta na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, os investimentos em si são constantes e muitas vezes não sem custos à saúde (CUNHA, 2010).

⁴⁵ São consideradas livres as aulas que não foram atribuídas a nenhum professor efetivo, por isso, caso o professor temporário as assuma no processo de atribuição permanece com elas até o final do ano letivo.

A esse respeito, quando no ensino fala-se em experiência e atividade profissional isso significa pensar no encontro do indivíduo com os coletivos de trabalho no campo do exercício concreto da profissão (ALVES, 2010). No trabalho docente, a dimensão da experiência ainda compreende o lugar de muitos outros encontros: com as políticas educacionais, com as formas organizacionais da escola, com determinados usos da força de trabalho, com o prazer e o sofrimento na profissão, e, mais amplamente, com a relação social da remuneração e suas contradições (ALVES, 2010). Neste sentido, compreender como os professores da categoria O organizam seu processo de trabalho se apresenta como uma busca de elementos que estruturaram as formas flexíveis de trabalho na educação e atingem seus sujeitos, contrastando com as condições reais de trabalho e os resultados efetivos sobre os docentes.

Ao indagarmos os entrevistados sobre a forma como organizam suas atividades docentes foram considerados: o planejamento de aulas, correções de avaliações, reuniões pedagógicas e demais processos rotineiros que incidem sobre o trabalho docente. Em relação a isso, todos os professores declararam que não contam com muito tempo para o planejamento e articulação de suas atividades no decorrer da semana, utilizando em muitos casos, o período noturno, os horários inversos ao de atuação na escola e os finais de semana para organização do contingente de trabalho extraclasse, demonstrando traços de uma rotina intensa e extensa de trabalho.

Minhas aulas são de manhã, à tarde eu faço minhas encomendas de doces e bolos quando tem, porque além de professora também sou boleira e doceira, aí faço as coisas da escola à noite, corrigir trabalhos, preparar atividades sempre nos intervalos entre as minhas encomendas (Professora 1 - Artes).

Eu imagino que eu devo trabalhar se não for igual, pouca coisa de diferença com relação às horas em casa, porque se eu chego às 20h vou dormir meia noite. Então eu trabalho vinte horas a mais em casa, porque você tem que preparar aula, preparar prova, corrigir, estudar o conteúdo da próxima aula, alguns a gente sabe outros você tem que retomar, levar atividades diferentes porque não dá para ficar na sala de aula o tempo todo. Se fôssemos remunerados por essas horas, “hein”? (Professora 3 - Espanhol).

Eu preparo minhas aulas no final de semana porque durante a semana não dá tempo, então tudo é planejado no final de semana. Se eu tenho que dar prova, se eu vou dar alguma atividade extra, se eu vou fazer alguma coisa diferente, ou mesmo quando utilizo aulas digitais, tudo é feito no final de semana (Professora 5 - Física).

Nos dias mais cheios como o das oito aulas eu chego em casa e desmonto, não tenho ânimo para mais nada, nem janta eu consigo fazer, não tenho ânimo de nada. Nos dias em que eu tenho poucas aulas, é mais fácil aproveitar o tempo que sobra para corrigir provas, trabalhos, preparar aulas,

eu gasto bastante tempo preparando aulas e eu não tenho muito ânimo para sair de casa, ter vida social (Professora 6 - História).

A precariedade da situação posta aos professores contratados temporariamente leva à ausência de planejamento. A fala da professora 8 (português) apresenta um misto de sentimentos entre a conformação de que a prática docente possa se realizar mediante a ausência de planejamento do trabalho, e o descontentamento e abandono alterando a concepção que o próprio docente constrói sobre sua prática pedagógica.

Na verdade não tem muito que organizar porque a gente não sabe se vai pegar aula ou se não vai, então de repente alguma diretora me liga “você vem dar aula?”, eu saio correndo de vou, aí você já não sabe se volta para almoçar se vão aparecer mais aulas à tarde, como a coisa toda vai se organizar. Então um dia compensa o outro, não tem como me organizar como quando você tem aula atribuída, aí você já sabe os dias certinhos então tem como programar o conteúdo e as atividades que vai realizar. Geralmente é isso, eu costumo falar que professor tem problema de rim no estado porque a gente não tem tempo nem de ir ao banheiro. É massacrante, além de não dar tempo de estudar, preparar aula, os ATPCs são uma porcaria, ao invés deles passarem cursos preparatórios ou deixarem pelo menos a gente verificar o material, não, nada é feito e você não tem tempo de se dedicar a você, sua saúde, sua família, isso porque eu sou solteira, imagine quem é casado, quem tem família, é desumano (Professora 8 - Português)

Para Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica deve ser entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de forma especial, na sala de aula, mediada pela interação entre três elementos indispensáveis e constitutivos a relação entre professor, estudante e conhecimento.

Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, s/p).

É importante ressaltar que a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas (repetitivas), necessárias ao desenvolvimento do trabalho e à sua sobrevivência no espaço escolar, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios do trabalho cotidiano (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-

professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a *práxis*⁴⁶ (HELLER, 1977).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, s/p).

Essa espécie de conformação com o pouco ou quase nenhum planejamento da prática docente que os professores da categoria O deixaram transparecer em suas falas pode ser considerada como consequência da intensificação de seu processo de trabalho. Tal situação coloca em risco a prática pedagógica, empobrecendo a visão de mundo ou conhecimento que os professores elaboram coletivamente sobre o conjunto de suas ações, ou seja, a representação da prática que realizam. Mattos (2014) aponta que os estudantes, na maioria dos casos, notam a ausência de domínio do conteúdo e a falta de planejamento dos professores, situação que muitas vezes resulta em indisciplina e até falta de respeito com o mesmo.

4.5.4 Dificuldades para a realização do trabalho decorrentes da forma de contratação.

Até o presente momento foi possível constatar por meio de algumas pesquisas já realizadas (ARANHA, 2007; MATTOS, 2014; MOURA, 2013; RODRIGUES, 2010) que a rede estadual paulista apresenta condições de trabalho precarizadas ao seu conjunto de professores, impedindo, na maioria dos casos, a realização de um trabalho qualitativamente superior nas instituições escolares. À esse fato, agrega-se a situação específica dos professores da categoria O, que, imersos a uma condição contratual por tempo determinado e sem jornada definida tornam-se ainda mais desvalorizados e intensificados.

À respeito das dificuldades que encontram no cotidiano de trabalho, os professores entrevistados afirmaram que se enxergam como prestadores de serviços por conta da forma de contrato a que são submetidos e às relações estabelecidas com as instituições de ensino, geralmente marcadas por curtos períodos de tempo.

⁴⁶A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a

É um contrato de trabalho, então na verdade você é a última das opções, não tem vínculo nenhum com o Estado é quase como um prestador de serviços, seu contrato acabou, acabou o trabalho e pronto (Professora 1 - Artes).

A instabilidade advinda deste cenário gera insegurança com relação ao próprio desempenho do trabalho e a possibilidade futura de atuação, contribuindo para a proliferação do sentimento de desvalorização que, atrelado a ausência de direitos trabalhistas garantidos aos dos professores de contrato efetivo influenciam na dificuldade de organização e de planejamento econômico futuro, como evidenciado pelas falas a seguir.

A gente sofre muito com essa coisa de categoria diferente, se você substitui tem um salário, se você pega aulas de licenças maiores seu salário é outro, se no começo do ano consegue aulas livres é uma terceira forma. Eu mesmo ainda não entendo direito, se eles quiserem “passar a perna” em nós, nem sabemos direito como é formado o nosso pagamento (Professora 1 - Artes).

A principal dificuldade está em conseguir aulas por períodos determinados de tempo para podermos traçar e desenvolver um plano trabalho e também para se programar enquanto gastos pessoais mesmo, por exemplo contrair dívidas mais altas ou parcelas mais longas, com essa insegurança fica muito complicado. A maior dificuldade está em não conseguir realizar uma programação para desenvolver algumas atividades, devido ao fato de que muitas vezes temos que substituir professores de última hora, comprometendo assim o tempo destinado ao estudo ou preparação de aulas (Professora 2 - Ciências).

Então não dá para se programar com relação a nada porque tudo depende da quantidade de aulas que terá disponível, da sua classificação do processo, de onde, em qual cidade haverá aulas para pegar, então você tem que ver tudo isso (Professora 6 - História).

A incerteza e a insegurança são as coisas mais difíceis, se eu vou trabalhar no ano que vem se vai sobrar aula. Essa incerteza não me permite evoluir materialmente, eu não posso assumir contas longas, eu não posso comprar um carro, uma casa, porque vivo na incerteza será que vou ter dinheiro? Será que vou ter aula ano que vem? Sabe, então assim acho que é o que a maioria dos meus amigos falam, às vezes querem outro emprego (Professora 8 - Português).

Verifica-se também que há preconceito e discriminação sofridos no cotidiano escolar decorrentes da situação contratual, o que corrobora no desenvolvimento de uma constante sensação de solidão e frustração frente ao trabalho:

As dificuldades já começam na própria escola, tem discriminação quando você chega. Os professores efetivos têm lugares em que eles se acham os “todos poderosos” então eles já te tratam mal, literalmente mal. Vejo muito isso agora que estou mudando de categoria, às vezes uma conversa a pessoa

aexpressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis” [...] (PETROVIC, 2001, p. 292).

está te tratando de um jeito super mal, e ai você vira e diz que agora está se tornando efetiva a conversa muda completamente de tom e de direção. Já começa ai, além de tudo você não tem os mesmos direitos...

... a discriminação, o fato de não poder ter quase nada de faltas, não poder se organizar da mesma forma que os professores efetivos podem, não tem quase nenhum apoio da escola para a realização de qualquer tipo de atividade que você pensa. Na verdade nós trabalhamos sozinhos, chegamos damos aulas e saímos sempre por nós e sozinhos (Professora 5 - Física).

Eu acho que a maneira como o “O” é tratado é péssima, porque o efetivo ele tem várias gratificações, ele tem auxílio transporte, ele tem uma série de gratificações englobadas no salário. O professor “O” não, ele só recebe por aula [...] (Professora 8 - Português)

Percebe-se nos depoimentos acima que a forma de contrato desprovida de direitos fragiliza e desestimula os professores da categoria O, além de aprofundar a sensação de solidão e falta de pertencimento ao conjunto de professores da rede pela qual trabalham.

Esteve (1999), ressalta que todas as relações estabelecidas no ambiente escolar afetam e atuam sobre os docentes. O autor procurou analisar os ciclos de stress dos professores e a sua relação com as licenças médicas, popularizando o termo “mal-estar docente”. Para ele, os efeitos contínuos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor são resultantes das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. O mal-estar caracteriza-se pela sensação de que algo não está bem resultando em comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de stress, absenteísmo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, levar a estados de profunda depressão. Desse modo, é possível ressaltar que a subjetividade docente, como a de qualquer outro profissional, constitui-se na relação com a objetividade. Por isso, a subjetividade docente não é somente individual ou estritamente psicológica, mas delimitada e produzida pela objetividade histórica (MANCEBO, 2010).

Os níveis salariais cada vez mais baixos, o desemprego estrutural, a perda dos direitos trabalhistas, a insegurança no emprego, o advento de novas tecnologias, a flexibilidade nas unidades produtivas e um conjunto de outras transformações ocorridas no cotidiano do trabalho contribuíram para uma intensificação dos processos de trabalho docente e uma aceleração do binômio desqualificação-requalificação inerente ao movimento da produção, que imprimem novos ritmos à vida dos professores e ao modo como se relacionam entre si, desatando, dentre outros aspectos, laços de solidariedade e de seguridade, além de exigirem um conjunto de habilidades sempre abertas e por se fazer, que seriam mobilizadas pelo docente em cada situação concreta, emergencial ou não, cabendo a ele o recurso à sua inteligência, recursos criativos pessoais, potencialidades, desejos e valores, enfim, o recurso à sua subjetividade, para alcançar os objetivos das atividades requeridas. Assim, do mesmo modo como assistimos aos novos contornos que se

desenham para o capitalismo nas sociedades contemporâneas, a uma produção maleável e individualizada, à valorização dos trabalhadores qualificados polivalentes, à flexibilização da organização do trabalho, à implementação de horários indefinidos de trabalho e à precarização dos vínculos trabalhistas, também presenciamos a convocação irrestrita da subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho, não raramente com aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo (MANCEBO, 2010, s/p).

Para a autora, o atual processo de flexibilização do trabalho constrói-se acompanhado de um movimento de reacomodação do campo sócio-subjetivo, produzindo novas performances para o trabalhador, que vem afetando sua organização, sua dinâmica interpessoal, além de exigir-lhe uma ativa adaptação. Nas escolas, é gerada uma "sociedade da urgência", pautada pela aceleração no desempenho das atividades, a instalação de horários atípicos, multiplicidade de tarefas que afetam em cheio a produção docente, sua subjetividade e saúde (MANCEBO, 2010).

Em consonância com essa perspectiva, Rigolon e Venco (2013) ressaltam que por conta da alta rotatividade imposta pelo vínculo empregatício a que os professores estão sujeitos, aflora-se a sensação de não pertencimento desses profissionais às escolas nas quais atuam. Segundo as autoras, à medida que a precarização objetiva vai se concretizando, cede lugar aos poucos à subjetiva, posto que ela conduz a uma dimensão de não pertencimento ao trabalho, oriunda do apoio quase inexistente às ações e, particularmente, pela sensação de não dominar a atividade profissional na qual se inscreve (RIGOLON; VENCO, 2013).

Tais fatos em conjunto constroem um cenário que impossibilita o desenvolvimento de um trabalho sistêmico, enfraquecendo as relações entre alunos e entre os próprios colegas professores. Devido à volatilidade, vulnerabilidade e intensa rotação de turmas, escolas e disciplinas, a perspectiva de organização de um trabalho em médio e longo prazo é inexistente, fazendo com que muitos professores rendam-se a imediatismos, o que evidencia-se nos trechos das falas abaixo:

A maioria das aulas da categoria O são aulas vindas de licença, licença dos mais variados gêneros, desde licenças de vinte dias, licenças de quinze dias, um mês, licença maternidade, então tudo é muito flutuante[...] Qual o problema disso? Você não cria vínculo com o aluno, leva-se um tempo até criar um vínculo. Por exemplo, você fica vinte dias na escola de repente está começando a ganhar os alunos e de repente “tchau!” você vai embora é cortado. Você só tem uma garantia: pegar aulas livres... (Professora 6 - História).

... As dificuldades são muitas, inclusive com os alunos, vamos supor um professor vai lá e tira três meses de licença eu chego e fico três meses com

esses alunos, então a professora volta, existe uma ruptura muito grande porque é a minha maneira de trabalhar e a maneira que ela trabalha, fica tanto ruim para mim quanto ruim para ela e imagina isso para o aprendizado dos alunos? Por isso a educação não funciona, o professor pegou uma sala ele tem que ir até o final do ano com ela, às vezes a gente pega licenças de 30 dias, vai lá e substitui, mas quem é o maior prejudicado nisso tudo? É o aluno. Como a gente vai identificar uma defasagem dele, a gente só conhece o nosso aluno com o passar do tempo, como fazer isso em trinta dias com uma turma de quarenta, quarenta e cinco alunos. Então essa maneira de contrato ela é desumana em todos os aspectos, tanto para o professor categoria O, quanto para o aluno e para o professor (Professora 8 - Português).

Para Rigolon e Venco (2013), essas condições de trabalho vivenciadas pelos professores se configuram como fonte de fadiga física e mental, e se transformam em penosidades evidenciando que os altos índices de absenteísmo e rotatividade de professores são reveladores de condições de trabalho cada vez mais intoleráveis que deterioram a sua imagem profissional e pessoal.

4.6 Coletividade docente

Para tratar das relações coletivas que se estabelecem no espaço escolar e como estas incidem sobre o professor da categoria O foram escolhidos dois caminhos: I) indagar a respeito das relações estabelecidas entre os professores entrevistados, equipe gestora, direção e professores das demais categorias e II) compreender as percepções a respeito das organizações coletivas na educação como os movimentos sociais e sindicatos.

Considerando as respostas obtidas pelos entrevistados, nota-se que em todas as falas há diferença na relação construída entre a equipe gestora, os professores efetivos e os professores não efetivos. Os professores apontaram que as relações que se constroem na escola são múltiplas, pois é um espaço que engloba diferentes sujeitos com realidades, histórias e perspectivas distintas, porém, de acordo com o ponto de vista dos entrevistados é perceptível que os professores efetivos contam com maior visibilidade, consideração e influência perante a equipe gestora.

O tratamento é muito diferente porque às vezes ocorrem situações em sala de aula que por vezes você se priva de falar para um gestor porque às vezes você estará incomodando criando aquela atmosfera “aquele professor chama demais” não vou contratar ele no ano que vem e aí fica complicado (Professor 7- Matemática)

Tem muita diferença, na verdade como professor da categoria O você é invisível em termos de equipe gestora, uma vez dei aula por 4 meses numa escola e a diretora nem sabia o meu nome direito (Professora 8 - Português)

Embora seis dos oito docentes tenha ressaltado uma diferença na forma de tratamento, houve uma divisão de opiniões. Alguns professores destacam que nunca tiveram problemas com a equipe gestora e que a relação estabelecida é tranquila e positiva, mas afirmam que não ocorre o mesmo com o professor efetivo. A professora de Espanhol resalta que o professor efetivo goza de algumas condições mais privilegiadas no precário cenário escolar enquanto que a categoria O deve submeter-se ao que a escola tem a oferecer.

Olha, eu não tinha problemas, graças a Deus nunca tive problemas com a direção, nem com secretaria e nem com nenhum outro colega, mas dava para perceber um diferença entre quem é efetivo e quem não é, porque quem é efetivo tem aquela coisa “ah, se eu não quero trabalhar”, tinha professor que não trabalhava de sexta não importava o horário, a quantidade de aulas, eles falavam “eu não vou trabalhar de sexta” e não iam. Então a escola fazia todas as mudanças para que esses professores não trabalhassem naquele dia sendo efetivo. Agora o “O” não, é aquela aula, “Ó, você quer?”, você tem às 7hrs da manhã, às 13hrs e às 19hrs, “Você quer? Você precisa trabalhar? É esse o horário que eu tenho, se você não quer, tem quem queira”. É, é bem diferente (Professora 3- Espanhol)

Por outro lado, outros professores destacaram uma relação pautada pela não existência de comunicação com a gestão, deixando transparecer certo desprezo e uma visão negativa por parte da equipe gestora quando o professor da categoria O se impõe ou expressa seus posicionamentos com liberdade no cotidiano de trabalho. Evidencia-se também uma falta de apoio quando da chegada e trabalho numa escola.

Tem muita diferença, quando você vai a uma escola que tem pouca aula, sua relação é zero, mal falam com você e você também pouco importa para eles, várias vezes esqueceram de me avisar de coisas que iam acontecer na escola, comemorações ou festa de alguma coisa que eu ficava sabendo pela boca dos alunos (Professora 1 - Artes)

O efetivo na escola ele é "engolido", mesmo se faz errado ou se faz certo alguma coisa ele é "engolido". Agora o professor categoria O depende muito da pessoa, então se você faz tudo certinho, bonitinho se você segue as regras da escola eles vão te tratar super bem, vão dar um jeito e te atender na medida do possível. Agora se você for uma pessoa que luta muito pelos seus direitos, critica muito, se impõe, luta pelos seus direitos você já fica mal visto e eles vão dar um jeito de te cortar, por mais que tenha o critério da pontuação, da classificação antigamente não tinha isso, então era muito mais se a escola gostasse de você, você era recontratado no outro ano, se a escola não gostasse de você tchau que você nunca mais daria aula lá, então por muito tempo foi assim (Professora 5 - Física)

Os trechos acima evidenciam o que Rigolon e Venco (2013), apoiando-se na concepção de Elias e Scotson (2000), chamam de clivagem entre os professores estabelecidos (os efetivos) e os *outsiders*⁴⁷ (não efetivos) que cada vez mais se acentua devido às diferenciações nas formas de contratação oriunda, principalmente, da escassez de concursos e contratações de temporários.

Uma coisa que eu sentia, não sei se toda escola é assim e nem podemos generalizar, mas o que eu sentia por ser categoria O era um pouco de desprezo por parte da coordenação, por parte de direção, não sei se por eu ser categoria O, ou por ser categoria O e “nova”, porque tem muito isso, você chega é nova e sempre tem “nossa, não tem experiência”, “ai procura outro emprego”, “você é muito nova, corre atrás de sua carreira”, enfim (Professora 6 - História)

Eu já estou acostumada mas quando vejo um colega chegando que eu vejo que ele acabou de abrir sede, eu o recebo, porque eu não tive essa recepção e eu vejo que os professores não fazem, então eu digo “seja bem vindo, aqui o giz, esse é o armário aqui tem livro, se precisar de mim”, porque nem a equipe gestora, muito menos os outros docentes realizam esse papel de apoio que você tanto precisa, porque você está chegando é uma função nova e você fica totalmente sem apoio emocional, totalmente, eu não tive isso, por isso procuro fazer com meus colegas que chegam.

... assim o próprio Estado tratou de nos diferenciar por categorias, quando vai montar a grade de horários, por exemplo, quem eles beneficiam primeiro? O professor efetivo. Então se for para mexer no horário, eles mexem no do professor da categoria O (Professora 8 - Português).

De acordo com Elias e Scotson (2000), o estigma sobre um sujeito pode ser caracterizado como um mecanismo *a priori* de identificação do indivíduo, que permite seu conhecimento sem a necessidade de que um contato mais do que superficial seja com ele realizado, tendo em vista o enquadramento a categorizações de antemão estabelecidas pela sociedade. Os docentes não efetivos, além da instabilidade e precarização objetiva vivenciada no emprego, em grande medida por não saberem se, no ano seguinte, terão classes garantidas e por não contarem com os mesmos direitos que os efetivos, sofrem também outras formas de constrangimentos (RIGOLON; VENCO, 2013).

[...] geralmente eles falam assim que como você é “O”, “Ah, coitadinha, né”, “Ai que dó, você não tem nada”. O “O” se submete a certas situações que não haveria necessidade (Professora 3 - Espanhol).

⁴⁷ Em “Os Estabelecidos e os Outsiders”, Norbert Elias discorre acerca das normas de socialização e relações de poder estabelecidas numa pequena comunidade da Inglaterra nos arredores de uma zona industrial composta de três setores; que, apesar de não diferirem quanto ao aspecto econômico, sustentavam uma pluralidade latente em suas práticas e preceitos de socialização, reproduzindo sentimentos de discriminação, delinquência e exclusão entre os moradores de diferentes grupos (MARTINS, 2012)

Quanto à relação com os demais professores, de todas as entrevistas realizadas, apenas uma professora aponta que não há diferença na relação entre o professor da categoria O e os demais professores que atuam nas instituições escolares. Para o restante dos entrevistados, as diferenças nas relações são notórias, tornando evidente o sentimento de desprezo e preconceito que os professores efetivos nutrem com os não efetivos da categoria O.

A gente sente que os professores efetivos acham que você tem que sofrer porque eles sofreram também, eles falam “ah, eu já passei por isso, eu já passei por cada uma”, e daí se eu passei? O meu amigo também tem que passar? Então é bem por aí, “aí quando eu dava aula eu dormia na escola, você é nova”, mas eu costumo dizer que eu não preciso passar por isso, os professores são muito individualistas (Professora 8 - Português)

Para Elias e Scotson (2000), como “preço” do reconhecimento alcançado por um grupo social, em muitos casos os membros deste grupo considerado superior (estabelecido) tornam-se reféns de seu papel, pois de alguma forma sentem-se obrigados a reafirmar sua identificação e integração grupal, e também a preservar o valor maior do seu grupo. Fato é que a importância da opinião interna de um agrupamento sobre o ato de seus membros é tão determinante que acaba servindo como forma de autocontrole individual. Assim, o negativamente estigmatizado é encarado como inabilitado para a aceitação social plena, dessa maneira, o estigma, limita sensivelmente as possibilidades de agir do sujeito e torna, em muitos casos, verossímil todas as características negativas atribuídas ao estigmatizado. (ELIAS, SCTOSON, 2000)

Rodrigues (2010) aponta que o clima organizacional da escola torna-se um cenário de constante vigilância, de projeções de resultados e comportamentos para cada professor e sala. Tal fato pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Então, tinha uma professora que não usava as apostilinhas e nos planejamentos a escola questionava muito com relação a isso porque não é algo da escola, nem da D.E é algo que vem do Estado e ela dizia que não que ela não ia usar porque aquilo era uma porcaria, que não tinha jeito, então os alunos dela, ela era de Língua Portuguesa, ela não usava, usava o livro didático, materiais dela, mas a apostila não porque ela achava que os alunos dela não mereciam aquilo porque ela podia ensinar muito mais do que aquela apostilinhas do Estado. Ela era efetiva, se fosse um professor da categoria O provavelmente não faria isso não porque você é por contrato e as escolas visam muito, assim eles ensinam, mas visam muito o SARESP e o SARESP é todo baseado na apostila. Se um categoria “O” ele não usa a apostila os alunos vão questioná-lo, vai para a escola, pode chegar na diretoria de ensino, de repente uma reportagem porque a professora não está usando, e se a escola vai mal no SARESP foi culpa dele, né? Porque ele não usou a apostila (Professora 3 - Espanhol)

Tem toda diferença, eles te tratam completamente diferente quando você fala o cargo ou função que você exerce e também nem é isso, professor é uma classe muito desunida, então eles dizem que querem brigar pelos direitos mas não se juntam para nada, às vezes acontece uns atritos e desavenças que não tem razão alguma de ser, há uma espécie de vigilância constante. Acho que cada um deveria tomar conta de seus afazeres, tem professor que fica vigiando, que sabe o horário certinho do outro. As pessoas na escola acabam se dividindo tanto que acabam esquecendo que fazem parte de uma única categoria, tem os "todos poderosos", as "todas poderosas". E você sabe que até com relação a faculdade que a pessoa fez, eu tinha uma amiga que fez a mesma faculdade que eu e é uma excelente profissional, e tinha um professor que enchia a boca para dizer que fez uma faculdade pública e humilhava a gente (Professora 5 - Física)

Sensação de invisibilidade também foi observada em algumas falas que, por sua vez expressam o individualismo presente na categoria docente como um todo, uma categoria que tem dificuldade para se reconhecer enquanto corpo único de professores. No caso dos professores da categoria O, tal situação se agrava porque ele é membro de uma determinada fração de categoria criada pelo próprio Estado.

Tem muita diferença de professor com professor, acho que os professores são uma classe muito desunida onde é um contra o outro, acho que é a única classe que tem que é um contra o outro, é um professor querendo passar por cima do outro, um sendo falso com o outro (Professora 4 - Filosofia).

... apesar de tanto o efetivo quanto o categoria O serem professores ainda gera um preconceito, porque o categoria O não é efetivo, às vezes não tem voz ativa para reclamar sobre um determinado problema na escola, questionar sobre determinado assunto e isso influencia não só na sua estima, mas também no trabalho em sala de aula (Professor 7 - Matemática).

Para Rigolon e Venco (2013) a precarização das relações de trabalho ultrapassa a dimensão do contrato e passa a nortear novas distinções que repercutem na construção de diferenciações e competitividade entre os docentes de diferentes categoriais. O depoimento da professora 8 evidencia traços desse distanciamento latente:

... se você é novato na área, se você está chegando com toda certeza vai sofrer muita discriminação, olhares, comentários. "Aquele é categoria O, aquele é efetivo". Até para os efetivos novos que chegam é complicado, então quando você chega o novato para entrar no local, sempre te perguntam "mas você não efetivou ainda?", e não adianta você explicar que não tem cargo, que não tem concurso, então é bem complicado (Professora 8 - Português)

Desse modo, laços de amizade e de confiança que poderiam ser firmados para auxiliar na construção do trabalho coletivo e do fortalecimento do projeto político pedagógico acabam

não se realizando, pois, apenas permanecem, com certeza, na mesma escola, de um ano para outro, os professores efetivos. Tal fato influencia no clima organizacional:

O clima organizacional da escola dilui a solidariedade e a cooperação abrindo espaços a novas formas de trabalho orientadas pela competição entre os pares. A escola apropriada, gradativamente, os valores reformatando seu ambiente de modo que passa a agregar novos critérios para a condução de seus trabalhos. Critérios estes credenciados pelo movimento pragmático daquilo que pode ser mensurado, classificado e comparado, isto é, a política de desempenho implementada pela SEE sedimentou uma nova plataforma de análise na escola, um novo prisma dimensionando a partir dele a gestão escolar (RODRIGUES, 2010, p.158)

A implementação da política da performatividade cria e incentiva um fluxo constante de novas exigências ampliando a sensação de instabilidade e o julgamento de diferentes maneiras, por diferentes meios, enfraquecendo as relações internas da escola que acabam reproduzindo os valores oriundos de um clima de competitividade (RODRIGUES, 2010). Assim, os professores da categoria O sofrem duplamente: pelo sistema a que estão expostos e pelas medidas gerais que alteram as relações subjetivas mediante a instalação de formas de controle e de individualização do trabalho frente ao desempenho escolar. Segundo Ball (2005) as políticas que enfatizam o desempenho carregam a competição e a construção de “espetáculos” como artifícios:

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e de nossa organização, e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes (BALL, 2005).

Fernandes (2012) aponta que o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas é reconhecidamente importante para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, porém, as condições objetivas disponibilizadas são frágeis e insuficientes para a realização das mesmas, resultando em muitos casos, na rotulação dos professores como incompetentes, resistentes às mudanças, mal formados e alheios ao trabalho em equipe. Porém, é preciso reconhecer que estas são justificativas superficiais diante de um contexto frágil de trabalho no qual parte significativa do coletivo docente é marcada pela itinerância e rotatividade no trabalho. Desta forma, são raros os momentos de partilha, nos quais prevalecem a reflexão e a formação pedagógica coletiva, a busca de alternativas para os problemas cotidianos. (FERNANDES, 2012)

A fragilização do coletivo também se manifesta no baixo interesse dos entrevistados pelas atividades coletivas que envolvem os movimentos docentes. Nenhum dos professores

entrevistados participa ou já participou de algum tipo de movimento social ou coletividade docente como os sindicatos, embora sete dos oito depoimentos ressaltem que estes são importantes instrumentos de luta:

São de grande importância, pois são nossa “voz” frente à sociedade e aos governantes (Professora 2 - Ciências)

Os movimentos são muito importantes, aliás, são necessários para qualquer tipo de conquista, a gente só conseguiu muito do que tem hoje por causa de lutas (Professora 4 - Filosofia)

Eu acho importantíssimo, acho que as grandes conquistas que toda a sociedade obteve até hoje foi através de movimentos (Professor 7 - Matemática)

De acordo com Oliveira (2007), as lutas por melhores condições de trabalho e salários são pautas constantes dos movimentos sociais na educação, especialmente, os sindicatos de educação na América Latina. Chiroque (2010), define como movimentos sociais na educação as formas de organização daqueles que trabalham na docência formal e que apresentam como finalidades centrais defender e promover as condições de trabalho e de ensino junto a um empregador. Tomando esse propósito por base, alguns sindicatos docentes se posicionam diante das políticas educativas e das políticas do conjunto da sociedade.

Quando se fala em sindicato “docente”, faz-se referência àqueles que se agrupam, com ou sem título profissional, com título profissional em educação ou em outras especialidades. Os sujeitos individuais decidem conformar um sujeito coletivo, em função do que têm em comum o exercício da docência e um empregador. Paulatinamente assumem ações comuns de luta que – em última instância – comportam-se como “atividades reguladoras” que alcançam maiores níveis de organicidade e de consciência (CHIROQUE, 2010, s/p).

Os entrevistados apontam que a categoria docente é desunida e desorganizada, fato que incide diretamente sobre a não participação e descrença com relação à eficiência da APEOESP, sindicato dos professores paulistas:

...olha o sindicato, a APEOESP não é combativa mais, vejo um movimento desacreditado até sem legitimidade, não temos mais crença em que eles possam resolver algo, ou que ele na verdade lutam mesmo por nós, escuto nos corredores, em sala dos professores, os professores mesmos debochando, perdeu o poder de chegar ao professor, sabe? (Professora 4 - Filosofia)

Eu acho que não tem coletividade, não tem união. A categoria é muito grande, é muito professor, ai faz um dia de paralisação você vê que pouquíssimos vão, se fosse uma coisa unida e que todo mundo parasse o país inteiro ia parar porque é muito professor, então não teria como não ser atendidas as reivindicações, mas isso não acontece porque é uma categoria muito desunida...(Professora 5 - Física)

Eu acho que o sindicato dos professores do Estado de São Paulo é muito débil, a APEOESP a maior parte dos professores eu ouço falar “a APEOESP nunca me fez nada” e de fato o que ela pode fazer nas sedes regionais das diretorias é tirar alguma dúvida trabalhista que você tem, se você é associado e tem algum problema com relação a causas trabalhistas tem direito a advogado, mas em termos de alguma resistência, uma mudança ou reforma no sistema de ensino ela não tem força nenhuma e nem representação para isso, não sei se por falha dos professores que não se engajam na própria causa (Professora 6 - História)

Assim como apontado pelos professores entrevistados, Oliveira (2007) evidencia que as organizações sindicais vem sofrendo enfraquecimento contínuo nas últimas décadas. Para a autora, esse enfraquecimento se deve a práticas consideradas incapazes de responder de maneira efetiva às exigências trazidas pelas mudanças mais recentes no mundo do trabalho. Neste sentido, podemos dizer que a crítica do professor 7 se aproxima deste argumento:

eu vejo a APEOESP hoje como um movimento fraco, extremamente fraco, não atuante. O movimento leva uma reivindicação, o governo faz uma contra e ela simplesmente se contenta como dizendo que não conseguiu e fica por isso mesmo. É um sindicato extremamente fraco que não resolve quase nada, então quer dizer está na mão do professor fazer alguma coisa. O movimento seja ele público uma greve eu acho de extrema importância porque eu acho que através de movimentos que a gente vai conseguir alguma coisa, porque o professor é importante, mas para a sociedade não se faz importante...(Professor - Matemática)

Barbosa (2010) ressalta que mesmo com visível enfraquecimento, as organizações sindicais da área da educação continuam a existir e se pronunciar perante as questões consideradas de interesse dos professores. Porém, observa-se um notório enfraquecimento do sindicato diante do contexto das relações coletivas e do trabalho, nas quais, acredita-se que interferem a fragmentação do quadro do magistério em diversas categorias que apresentam formas de contratação, salário e jornadas muito distintas.

4.7 Dificuldades e Prazeres da carreira docente

As dificuldades aqui enumeradas referem-se a questões mais amplas que assolam a docência no país, não se reduzindo aos professores da categoria O. As respostas dos docentes entrevistados figuraram em torno de três questões principais: descaso, baixo salário e desvalorização social da profissão.

O mais difícil é a questão salarial que é horrível e o professor é realmente desvalorizado no Brasil, e a quantidade de horas trabalhadas, porque se nós

trabalhamos muito é porque realmente nós precisamos do dinheiro, do salário. Acho que para a qualidade do ensino ser melhor o professor deveria ganhar sim mais. Acho que ele trabalharia mais feliz e teria que diminuir a quantidade de aulas, porque você trabalhar os três períodos a qualidade da aula que eu dei na segunda-feira às 7h da manhã é diferente daquela da sexta-feira às 22h porque você já está cansado, você já trabalhou a semana inteira os três períodos, então não é com a mesma qualidade, não é com a mesma vontade que você vai trabalhar. Para mim essa é a parte ruim, além de a educação ser um descaso no Brasil (Professora 3 - Espanhol).

Os entrevistados ressaltam que estão imersos em um sistema com falta de perspectiva de ascensão na carreira, traço que dificulta de forma profunda a realização do trabalho. O excesso de trabalho combinado à baixa remuneração desmotiva e faz com que a carga de trabalho tenha que ser extensa para suprir as necessidades materiais, empobrecendo, muitas vezes, a qualidade das aulas dadas, uma vez que com menor tempo de preparação e planejamento, os conteúdos não são organizados e articulados da melhor forma, como ocorreria caso o professor tivesse uma rotina menos árdua.

Tem a questão de ver os alunos como mais um número na escola, muitas vezes não tenho a impressão que as pessoas que estão na escola se preocupam com os alunos, chega a ser perverso (Professora 1 - Artes)

O de mais difícil são as condições de trabalho mesmo, tem dias que a vontade é de desistir e partir para outra coisa, que seja um pouco mais valorizada e não te desgaste tanto emocionalmente. (Professora 4 - Filosofia)

A parte mais difícil é estar na sala de aula também por toda essa falta de sentido e significado de todo o sistema escolar, da pública até a particular. Na pública isso é mais arraigado pelo fato de que os alunos são tratados como índices, como números, muitos alunos são conscientes revelam isso nas piadas e nas palhaçadas, mesmo o professor tendo a maior boa vontade do mundo não consegue atingi-los, não consegue despertar o sentido... (Professora 6 - História)

Por outro lado, todos os professores evidenciaram os prazeres da carreira docente em suas falas, indicando que aquilo que mais os motiva e os deixa realizados é o fato de conseguir ensinar de maneira efetiva, exercendo na integralidade o trabalho como professor, ou seja, como mediador no processo de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

O mais prazeroso para mim é poder realizar o meu trabalho, dentro de sala, são aqueles pequenos momentos em que você percebe que de alguma forma despertou um interesse mesmo que seja mínimo, ou que o aluno se dedicou para tentar entender ou fazer uma representação ou desenho no meu caso específico, participar da formação de uma outra pessoa é muito importante, isso que faz a gente acreditar, né? (Professora 1 - Artes)

O que tem de mais prazeroso e é quase difícil de explicar o que a gente sente é quando o aluno compreende você, quando ele entende de verdade sobre o que você está trabalhando e questiona, fica indignado, isso é muito bom, faz a gente continuar (Professora 4 - Filosofia)

O mais prazeroso é quando o aluno resistente olha para a sua aula e fala "poxa, isso eu fiz", "nossa, sabe aquela matéria que você ensinou ontem? À tarde eu fui numa loja e usei exatamente o que você explicou". Você percebe que querendo ou não você acabou influenciando a vida das pessoas. Então o prazer é ver que a pessoa entendeu e enxergou que aquilo que a gente ensina está na vida dela (Professora 5 - Física)

Agora o mais prazeroso em dar aula é que ainda você tem pessoas, alunos, escolas, famílias que ainda acreditam no seu trabalho, que ainda acreditam que os filhos deles aqui na sua mão podem mudar, pode acontecer alguma coisa melhor para a vida deles e eu acredito ainda hoje, mesmo nessa sociedade que a gente vive, que a educação é uma ferramenta transformadora e como professor meu maior prazer não é apenas transmitir matemática porque em várias situações o professor não é só professor ele é psicólogo, ele é pai, ele é mãe, existem alunos que te chamam de pai e de mãe, "ah, professor errei", não é que ele errou, é que ele vê você como uma figura importante na vida dele (Professor 7 - Matemática).

Observa-se assim que as dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados estão atreladas a não realização plena da profissão docente. Bourdieu (1989), ressalta que o conceito de profissão não se reduz a uma categoria social edificada, mas está relacionado a um campo que encera lutas, concorrências e diferentes formas de acesso. Diante desta perspectiva refletir sobre a identidade profissional exige a desconstrução da ideia de profissão como uma verdadeira realidade (BOURDIEU, 1989).

Para Lelis (2010), diferentes são os percursos vividos, os processos de formação e de profissionalização, o que dá grande diversidade a categoria socioprofissional docente do ponto de vista das condições e de exercício da profissão. Assim, a entrada na docência, a inserção em determinada instituição, o tipo de carreira construída, a participação em associações profissionais passam a ser compreendidos como produtos de uma trajetória individual e coletiva marcada por inúmeros outros condicionantes de ordem burocrática, econômica, social e cultural (LELIS, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória que envolve a realização de uma pesquisa não é tarefa simples, implica um processo dinâmico e complexo tanto quanto o próprio transcorrer da história. Deste modo, é necessário compreender o trabalho de pesquisa como um *continuum* qualitativo que depende da natureza do problema, de seu grau de complexidade e do conhecimento acumulado sobre o tema (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Desta forma, pesquisar o universo escolar se apresentou como atividade intensa e desafiadora à medida que os contínuos desencontros e os rearranjos da dimensão prática tornaram o caminho da investigação multifacetado assim como as análises feitas sobre a própria escola e a natureza mais ampla do fenômeno educacional.

O aprofundamento da compreensão das condições de trabalho dos docentes temporários da rede estadual paulista permitiu evidenciar que a escola não se distancia da realidade social sobre a qual está inserida. Em suas práticas são revelados traços da macroesfera social e econômica que repercutem no seu interior (ainda que com resistências e, muitas vezes, em menor escala) o processo de desigualdades que assola a realidade brasileira na contemporaneidade. Assim, entender como a escola pública se apresenta e organiza seu conjunto de trabalhadores no estado de São Paulo é também entender qual o projeto social deste estado brasileiro para a educação, bem como as formas definidas para colocar sua agenda em prática.

Ao tentar compreender quem é o professor da categoria O e quais são as consequências de sua forma de contratação para o trabalho docente, inúmeros outros questionamentos e sensações emergiram, compondo um cenário muito mais amplo e heterogêneo do que as percepções iniciais sobre a realidade desses docentes. Para tentar compreender esse emaranhado de questões, além da revisão da bibliografia e da análise documental referente ao trabalho docente e o contexto sociopolítico da América Latina a partir dos anos 1990, o contato com o campo foi fundamental para o desenvolvimento do estudo, pois permitiu o registro de fatos, comportamentos e do contexto temporal-espacial que envolve o trabalho do professor diante de uma realidade de medidas institucionais de profundo alcance.

A realização das entrevistas semiestruturadas com oito professores pertencentes à categoria O foi de suma importância nesse sentido, pois, permitiu ir além dos questionamentos específicos relacionados ao tema de pesquisa uma vez que foram

vivenciadas situações que revelaram as fragilidades e incertezas dos professores a respeito do futuro, da carreira, das aspirações sobre a vida pessoal e profissional, demonstrando que muitas vezes os professores da categoria O são negligenciados pelo contexto das escolas a que estão inseridos, o que significa afirmar que também são negligenciados pelo próprio Estado. Assim, a realização das entrevistas foi uma possibilidade de dar "voz" aos docentes contratados pela rede estadual, docentes que exercem cotidianamente o trabalho sem a garantia de direitos mínimos legais, bem como da manifestação de sentimentos e dilemas frente a atividade de ensinar. Assim, e, mais do que isso, além de serem sujeitos de pesquisa no processo de coleta de dados, foi uma forma de valorizá-los enquanto profissionais que merecem reconhecimento.

Lima (2008) aponta que pesquisar o universo escolar é adentrar-se na reflexão sobre a escola como organização formal e como ação organizada, destacando a sua relevância no processo de institucionalização de um tipo de escola típico da modernidade cujos elementos de extração racionalista, produtivista e industrial corroboraram para um projeto político de controle estatal sobre a produção de educação em larga escala. Essa situação pôde ser observada tanto na literatura quanto nas falas dos docentes que, diante desta nova configuração da escola, acabam por desempenhar inúmeras funções ampliando seu raio de atuação, fato que além de acarretar a descaracterização da essência do trabalho incide diretamente sobre a percepção que os docentes criam sobre si mesmos, causando contínuos desgastes e insatisfações com o trabalho.

A principal hipótese no início da pesquisa era a de que os professores contratados por tempo determinado sentiam-se desestimulados diante da profissão por serem privados, pela própria legislação que os contrata, dos direitos trabalhistas elementares dos professores efetivos. Ao levar em conta as falas dos entrevistados observa-se que a hipótese se confirmou demonstrando que esse desestímulo apresenta consequências diretas no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, o que está relacionado, principalmente, à falta de estrutura e de condições adequadas para a consolidação de boas práticas. Neste sentido, a análise se amplia para além do foco da formação docente desmistificando a visão de que os problemas de atuação estão centrados exclusivamente na pessoa do professor, como se este estivesse desinteressado das questões pedagógicas. Faz-se necessário afirmar que a formação é indispensável na preparação do profissional para o desempenho qualitativo de suas atribuições, porém, a formação por si só não garante condições adequadas para a realização

plena do trabalho, tornando o enfoque sistêmico peça chave para a compreensão dos problemas estruturais que os sistemas educativos apresentam aos seus docentes.

Essa falta de estrutura adequada para a realização do processo de ensino vivenciada pelos docentes de forma geral, e de maneira mais acentuada pelos professores temporários da categoria O resalta um dos traços marcantes da degradação do trabalho no Brasil no século XXI: o aumento da rotatividade do trabalho e o crescimento dos contratos precários por conta dos novos modos flexíveis, inscritos na CLT, como a expansão da terceirização e do emprego subcontratado (ALVES, 2014). Diante de um contexto de degradação do trabalho em escala nacional, esta pesquisa trouxe uma investigação da forma como o estado de São Paulo tem estabelecido os contratos de trabalho para os professores em sua rede pública de ensino buscando estabelecer uma relação entre a forma de contratação e o trabalho que é possível ser concretizado em sala de aula.

Os professores contratados em caráter temporário já tem uma longa história na rede estadual paulista com registros de sua existência desde a década de 1970, demarcando que essa não é uma situação de caráter provisório uma vez que a prática de contratação temporária ainda persiste em números relevantes há mais de quarenta anos depois de seus registros iniciais. De acordo com os dados da própria SEE/SP, em Julho de 2015, dos 221.665 professores em exercício, 37.187 pertenciam à categoria O, isso significa que 16,77% dos docentes da rede trabalhavam com contratos de caráter temporário sem direitos assegurados. Constata-se, desse modo, a dificuldade de planejamento e articulação do sistema público de ensino que além do alto contingente de professores não efetivos, conta com significativo número de afastamentos médicos (19 mil no ano de 2012) e com a coexistência de diversas formas de contratação (seis diferentes categorias docentes até julho de 2015), evidenciando a situação precária a que os professores paulistas são expostos em seu cotidiano de trabalho.

Quando se trata dos professores da categoria O a situação é ainda mais alarmante, pois, além de estarem sujeitos as péssimas condições que interferem no trabalho de todos os professores que atuam na rede estadual, também estão imersos a uma gama de situações que acentua ainda mais a precarização de sua atividade docente. A contratação através de processo seletivo simplificado combinada com a ausência de registro na carteira de trabalho, não recolhimento do FGTS, recebimento apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato e a possibilidade de assinatura de um novo contrato de trabalho apenas após transcorrido o prazo de 40 dias contados à partir do término do contrato anterior, são fatores

que contribuem para a instabilidade e insatisfação com a forma de contratação a que são submetidos.

As consequências desses aspectos demarcam a perversidade com relação a figura do professor da categoria O que, diante da especificidade de sua forma de contrato, sente-se intensamente desvalorizado e mergulhado num cenário de incerteza. A baixa remuneração associada a categorização dos professores traz à tona um intenso processo de fragmentação interna e fragilização da coletividade que contribuem profundamente para a dificuldade de articulação do trabalho coletivo, além da descrença e desarticulação do potencial e importância dos movimentos sociais na educação.

Com uma remuneração muito baixa e incerta (já que depende das aulas que conseguirá ministrar ao longo do ano), os docentes se veem obrigados a realizar jornadas extensas de trabalho ou procurar outras formas de obtenção de renda para além da docência, prejudicando não só a qualidade das aulas, mas sua saúde física e mental. Tais fatos evidenciam um processo de desvalorização social da profissão, submetida, cada vez mais, a condições de intensificação do trabalho que é mal remunerado. Os docentes entrevistados evidenciaram que apresentam muitas dificuldades de planejamento financeiro dada a condição de instabilidade a que estão sujeitos, fazendo com que a docência, em muitos casos, não seja a única fonte de renda. Assim, as novas regulamentações laborais no Estado contribuíram de forma direta no enfraquecimento do caráter específico da profissão docente, expressando a desprofissionalização e desvalorização da carreira do magistério em São Paulo. Os professores da categoria O também são expostos a uma realidade fragmentária na qual o não pertencimento pleno a categoria docente traz à tona um intenso processo de fragilização e de não reconhecimento do trabalho. Essa situação contribui para a construção de uma fragmentação interna tão aprofundada que os professores de categorias distintas acabam por não se reconhecer enquanto grupo, o que repercute na dificuldade de unificação do processo coletivo de lutas e demandas. Tal processo favorece que barreiras sejam criadas entre indivíduos que deixam de levar em conta que fazem parte de um mesmo grupo profissional imerso a uma lógica perversa de trabalho imposta por um conjunto de fatos que vão além de sua divisão interna.

A pesquisa foi realizada com poucos sujeitos – oito professores de uma única Diretoria Regional de Ensino do interior do Estado - porém faz-se necessário ressaltar que as colocações aqui apresentadas, embora não generalizantes, reiteram as constatações de outras

pesquisas sobre o trabalho docente no estado de São Paulo (ADRIÃO, 2008; AQUINO, 2009; MOURA, 2013; BARBOSA;FERNANDES, 2014 e MATTOS, 2015) e estão em confluência com as discussões sobre as mudanças nas relações de trabalho e emprego da atualidade, assim como apontam os estudos de Alves (2014), Rigolon e Venco (2013) e Rodrigues (2011). Esses estudos, ressaltam que a desregulamentação da legislação trabalhista se apresenta como uma tentativa cada vez mais recorrente de flexibilização das relações de emprego, precarizando o trabalho e instaurando no imaginário social que é possível que exista crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos, o que tem contribuído para o acirramento das desigualdades sociais.

Por isso, produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área da educação e do trabalho alertando sobre práticas inadequadas é de fundamental importância, na medida em que se constitui como possibilidade de reflexão/ação no resgate da identidade e da função social da escola pautada na valorização dos sujeitos em que nela atuam como trabalhadores. Para que isso ocorra, é fundamental abrir canais de discussão que possam favorecer a compreensão sobre as condições de trabalho dos professores, buscando superar o estágio atual de pouco acúmulo nesse campo específico de pesquisa contribuindo para a reflexão sobre as práticas e políticas do sistema educacional paulista e brasileiro. Dessa forma, é preciso ressaltar a importância da construção coletiva de lutas pela valorização da política de carreira docente como uma condição para a valorização do magistério e ao direito à educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. C. Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol.29, n.102, p.79-98, jan/abr.2008.

ALGEBAILLE, E. Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

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

_____. Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios sociologia do trabalho. 2ª edição – Londrina: Práxis, Bauru: Canal 6, 2007.

_____. Trabalho e Neodesenvolvimentismo: Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A; J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALVES, W.F. Experiência profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANTUNES, R. A desconstrução do trabalho e a perda dos direitos sociais. Evocati Revista n. 19, Jul 2007. Disponível em: <

http://www.evocati.com.br/evocati/artigos.wsp?tmp_codartigo=134 >. Acesso em: 28/12/2015.

AQUINO, L. L. O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Araraquara, 2009. Orientadora: Profa. Dr^a. Maria Regina Guarnieri.

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

ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: MINAYO, C.; HUETS, J. M. M. O campo da saúde do trabalhador no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARBOSA, A. ; FERNANDES, M. J. S. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. In: *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 117-142, jul./dez. 2014.

BARBOSA, M. V. Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BARROSO, J. Da Política baseada no conhecimento, às políticas baseadas em evidências. In D. A. Oliveira & A. Duarte (org.), *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento* (91-116). Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

BASÍLIO, J. R. Contratos de Trabalho de Professores e a Construção da Condição Docente na Escola Pública Paulista (1974-2009). 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 111, p. 95-113, dez. 2000.

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand do Brasil S/A, 1989.

_____. O espaço dos pontos de vista. In: BOURDIEU, P. et al. A Miséria do Mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei n. 11. 738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em 20. Jun. 2015

_____. **Lei n. 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>. Acesso em 04 set. 2015.

_____. **Lei Complementar n.1072**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 08 set. 2015.

_____. **Lei n. 8.745**, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm>. Acesso em 20 set. 2015.

_____. **Lei Complementar n. 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas

federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em 20 set. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n.59/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 575/2001. Consulta sobre carga horária de cursos superiores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces575_01.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014

CAÇÃO, M. I. Jornada de Trabalho Docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Proposta curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública. Espaço do Currículo, v.3, n.1, p.380-394, mar./set. 2010.

_____. Construção Curricular no contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo Faz escola” e reformas neoliberais. In: Congresso Internacional de Educação, 3º, 2011. Anais eletrônicos.. Ponta Grossa, 2011. Trabalho disponível em: www.isapg.com.br/2011

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA L.M.F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

CAMARGO, R. B.; MINHOTO, M. A. P.; SANTOS, J. B. S. Precarização docente: professores não efetivos na rede estadual de São Paulo. In: Seminário da Redestrado, X, 2014. Anais eletrônicos... Salvador, 2014. Trabalho disponível em: www.redestrado.org.br

CAMARGO, R. B. C; NASCIMENTO, A. P. S.; MEDINA, R. R. A. Formas de ingresso e possibilidades de jornada de trabalho no magistério público estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares. In: Seminário da Redestrado, X, 2014. Anais eletrônicos... Salvador, 2014. Trabalho disponível em: www.redestrado.org.br

CHIROQUE, S. Sindicato docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CNE/CEB. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em 20 jul. 2015.

CRUZ, S. P. S.; NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012

CUNHA, D. Atividade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DALL ROSSO, S. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. Jornada, intensidade e produtividade do labor. In: ALVES, G; BATISTA, R. L.; MONTEIRO, A. (Orgs). Trabalho e Sociabilidade: perspectivas do capitalismo global. Bauru: Canal 6, 2012.

DUARTE, A. M. C. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

_____. Políticas educacionais e trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

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

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente :a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FERNANDES, M. J. S. Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas. 2004, 113 f. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. As reformas educacionais e suas implicações para as práticas colaborativas: das possibilidades de trabalho ao retrocesso pedagógico. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino 2012. Anais eletrônicos... Campinas, 2012. Trabalho disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0095s.pdf>.

FINI, M. I. (coord.) Proposta curricular do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2008.

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

FREITAS, L. C. A avaliação e as Reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, n. 86, p. 133-170, 2004.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São. Paulo: Cortês, 1996.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 1990. In: LINHARES, C (org). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

GLOBO.COM. Professor estadual com licenciatura ganha em média R\$ 16,95 por hora, São Paulo, 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

GATTI, B; BARRETO, E. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GIDDENS, A. As consequências da Modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas Configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. Educação e Sociedade, v.31, n.113, p.1337-1354, out./dez. 2010.

IANNI, O. Enigmas da Modernidade-Mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2013. Brasília: INESP, 2013.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO : trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LELIS, I.A.O.M. Vivência profissional. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO : trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIMA, L.C. A "escola" como categoria na pesquisa em educação. Educação Unisinos, São Leopoldo, RS, v.12, n. 2, p.82-88, 2008.

LOURENCETTI, G. C. Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente. 2004.161f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara: JM, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. In: Revista Portuguesa de Educação, pp. 73-91, vol. 23, n. 2, 2010.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARTINS, L. G. “Os estabelecidos e os outsiders”: Um convite para repensar heranças Histórico-sociológicas. Simbiótica, UFES, v.ún., n.01. junho - 2012

MARX, K. O Capital: crítica da economia política: livro I. - 24ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATTOS, R. A precarização na contratação do trabalhador docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: Seminário da Redestrado, X, 2014. Anais eletrônicos... Salvador, 2014. Trabalho disponível em: www.redestrado.org.br

MEC/SEF. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília: SEF, 1999.

MENDONÇA, s. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MELLO, A. Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica. Novos Cadernos NAEA, PA, v. 7, n. 1, p. 5-30, jun. 2004.

MÉSZÁROS, E. Para além do capital rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

_____. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MINTO, L. W. Teoria do Capital Humano. In: LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I.M; SAVIANI, D. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: Graf. FE, 2006.

MOURA, C. B. A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

NETO, A.V. Espaços, tempos e disciplinas: a criança ainda devem ir à escola? In: Alda Judith Alves-Mazzotti; et al (orgs). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A., 2000.

NUNES, C. M. F. Tempo de trabalho extraclasse. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Estado de São Paulo tem 57 mil professores temporários, São Paulo, 16 dez. 2014. Disponível em: < educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-de-sao-paulo-tem-57-mil-professores-temporarios,1607551 >. Acesso em: 13 de set. 2015.

_____. 4 em cada 5 escolas têm turma sem professor, São Paulo, 05 ago. 2013. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,4-em-cada-5-escolas-tem-turma-sem-professor-imp-,10606911>>. Acesso em: 13 de set. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

_____. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago.2007.

_____. Trabalho Docente In: Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

_____; FELDFEBER, M.; PINI, M. E. Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte, Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PETROVIC, G. Práxis. In: Tom Bottomore (Ed.). Dicionário do Pensamento Marxista. (Trad. Waltensir Dutra) Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

RIGOLON, W; VENCO, S. Quem quer ser professor? A precarização objetiva e subjetiva no trabalho docente. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Anais Eletrônicos... Goiânia, 2013. Trabalho disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br>

RODRIGUES, J. D. Z. Implicações do projeto “São Paulo Faz Escola” no trabalho de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental. 2010. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SCHAUN, A. Educomunicação: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SÃO PAULO. A Saúde dos Professores. São Paulo: APEOESP, 2012. Disponível em : <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/a-saude-dos-professores-2012/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Constituição (1989). **Constituição do Estado de São Paulo**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1990 a 28/2009. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/cesp_completa.htm>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Decreto n. 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. Disponível em: < Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55078-25.11.2009.html>> Acesso em 21 set. 2014. > Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Decreto n. 54.682**, de 13 de agosto de 2009. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54682-13.08.2009.html>>. Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Decreto n. 55.078**, de 25 de novembro de 2009. Dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55078-25.11.2009.html>> Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Decreto n. 24.948**, de 3 de abril de 1986. Disciplina as substituições nos impedimentos legais e temporários dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-24948-03.04.1986.html>>. Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Decreto n. 49.532**, de 26 de abril de 1968. Dispõe sobre a admissão de pessoal a título precário e o credenciamento para serviços eventuais ou avulsos, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-49532-26.04.1968.html> >. Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Lei Complementar n. 1093**, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso em 20 set. 2015.

_____. **Lei Complementar n. 1094**, de 16 de julho de 2009. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica e dá outras

providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/818278/lei-complementar-1094-09-sao-paulo-sp>>. Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Lei Complementar n. 1078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../\\$FILE/C-1078.doc](http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../$FILE/C-1078.doc)>. Acesso em 18 set. 2014.

_____. **Lei Complementar n. 1.010**, de 01 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=71946>>. Acesso em 20 set. 2015.

_____. **Lei Complementar n. 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em 21 set. 2015.

_____. **Lei Complementar n. 706**, de 4 de janeiro de 1993. Dispõe sobre a situação funcional dos servidores docentes da Secretaria da Educação declarados estáveis nos termos do artigo 19, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal, e altera a Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1993/lei%20complementar%20n.706,%20de%2004.01.1993.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

_____. **Lei Complementar n. 444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/Arq/LC%20444_%2085.doc>. Acesso em 20 ago. 2014.

_____. **Lei Complementar n. 201**, de 09 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-201-09.11.1978.html>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. **Lei Complementar n. 500**, de 11 de novembro de 1974. Institui o regime dos servidores admitidos em caráter temporário. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=39651>>. Acesso em 20 set. 2015.

_____. Manual do Professor 2015. São Paulo: APEOESP, 2015. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2015/>>. Acesso em: 18 de mar. 2014.

_____. **Projeto de Lei Complementar n. 29**, de 06 de agosto de 2009. Institui sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/portal/site/Internet/ListaProjetos?vgnextoid=b45fa965ad37d110VgnVCM100000600014acRCRD&tipo=2>>. Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Resolução SE n. 8**, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201201190008>> Acesso em 20 set. 2014.

_____. **Resolução SE n. 97**, de 23 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97_08.HTM?Time=9/29/2009%203:47:14%20PM>. Acesso em 17 mar. 2015.

_____. **Resolução SE n. 67**, de 01 de outubro de 2009. Delega competência para celebração de contratações por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar N° 1.093/2009. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_09.HTM?Time=02/09/2015%2013:24:45>. Acesso em 17 mar. 2015.

_____. **Resolução SE n. 68**, de 01 de outubro de 2009. Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar n° 1.093, de 16 de julho de 2009, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_09.HTM?Time=21/04/2015%2010:00:37>. Acesso em 17 mar. 2015.

_____. **Resolução SE n. 69**, de 30 de outubro de 2008. Dispõe sobre o Processo Seletivo Simplificado para classificação de docentes e candidatos, no processo de atribuição de classes e aulas da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_08.HTM?Time=17/09/2015%2010:36:47>. Acesso em 17 mar. 2015.

_____. Saúde dos Professores. São Paulo: APEOESP, 2005. Disponível em : <<http://www.apeoesp.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo / Coord. Maria Inês fini. São Paulo: SEE, 2008.

SENNETT, R. A CULTURA DO NOVO CAPITALISMO. RIO DE JANEIRO: RECORD, 2006.

SOUZA, A. N. As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente. 1999. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Condições de trabalho na carreira docente. Comparação Brasil-França. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TEVES, N. Imaginário Social e educação. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ,1992.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014/>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

UNESCO. Recomendações relativa à condição dos professores. Paris: UNESCO, 1966.

VENCO, S. Centrais de teleatividades: o surgimento dos colarinhos furta-cores? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (org.). Infoproletários. São Paulo: Boitempo, 2009.

APÊNDICE A**Ofício Encaminhado à Diretoria de Ensino da Região de Jaboticabal**

Ilma. Sra. Vania Regina Passos
Dirigente Regional de Ensino de Jaboticabal

Eu, Franciele Del Vecchio dos Santos, portadora do RG 44.567.489-1, residente e domiciliada em Jaboticabal-SP, com endereço à Rua das Carmelitas, 251, telefone (16) 9107-9107, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, campus Araraquara, com fundamento na **Lei Federal de Acesso a Informações Públicas 12.527/2011**, venho respeitosamente requerer o acesso as seguintes informações:

- Quantidade de professores categoria O que atuam na Diretoria de Ensino de Jaboticabal.
- Nomes e escolas em que atuam esses professores.

Esclareço que as informações solicitadas são fundamentais para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado **“Trabalho docente nas escolas estaduais paulistas: o desafio do professor categoria O”**, sob a orientação da Professora Dra. Maria José da Silva Fernandes. O referido projeto tem como objetivos compreender as condições de trabalho do professor pertencente à categoria O e identificar os desdobramentos dessa forma de contratação para o trabalho docente.

As informações solicitadas serão utilizadas tão somente para fins de pesquisa, pois, uma das etapas do projeto, prevê a realização de entrevistas com docentes pertencentes à categoria O. Informo ainda que o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética, conforme documento anexo.

Certa de contar com sua colaboração, agradeço pela atenção e peço deferimento.

Jaboticabal, ____ de _____ de 2014.

Franciele Del Vecchio dos Santos

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Caracterização

1. Idade.
2. Família (origem):
 - a) Filhos: idade e sexo, escolaridade;
 - b) Cônjuge: escolaridade, profissão;
 - c) Pais: escolaridade, profissão.
3. Há quanto tempo leciona?
4. Já prestou algum concurso público para efetivação na rede estadual?
5. Por que a opção pelo magistério?
6. É formado na disciplina em que atua?
7. Por que escolheu esta área de ensino (disciplina)?
8. Tem Licenciatura e Bacharelado?
9. Fez outra graduação, qual? Por quê?
10. E pós-graduação? (especialização, mestrado e doutorado).

Pergunta de Ambientação

- Qual a sua visão sobre a escola pública nos dias atuais?

Foco da Pesquisa

- *Trajetória profissional*
 1. Onde e quando começou a trabalhar como professor/a?
 2. Como se deu o percurso em diferentes escolas, cursos e disciplinas ao longo de sua trajetória.
 3. Atualmente, trabalha em quantas escolas?
 4. Quais disciplinas você leciona?
- *Condições de trabalho.*
 1. Como é que você faz, sendo professor da categoria O, para poder dar aula no Estado

2. Quais as dificuldades para seu trabalho decorrentes da sua forma de contratação?
 4. Quantas aulas você dá por semana? E diariamente? Em quais períodos você atua?
 5. Como você organiza seu dia com relação as suas atividades na escola.
 6. Quais as dificuldades cotidianas para a realização de seu trabalho?
- *Salário e carreira.*
 1. O seu salário é o principal na família?
 2. Como membro da categoria O, quais direitos vinculados ao trabalho você possui? Recebe férias, 13º salário, licenças?
 3. Além do ensino exerce algum outro tipo de atividade remunerada? Qual?
 - *Coletividade*
 1. Enquanto professor da categoria O como se dá a relação com a equipe gestora (direção, coordenação, etc)
 2. Como são as relações com os demais colegas de trabalho?
 3. Há diferença na relação entre professores de categorias diferentes? Caso exista, relate.
 4. Qual a sua opinião a respeito de movimentos sociais na educação?
 5. Participa de algum tipo de coletividade docente ou sindicatos (Quais? Motivos de participação).
 6. Participa de algum grupo de estudo.
 - *Encerramento*

O que você tem de mais difícil e também de mais prazeroso em ser professor(a)?

ANEXO A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar

Pesquisadora: Franciele Del Vecchio dos Santos
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Trabalho docente nas escolas estaduais paulistas: o desafio do professor categoria O”**. Esta pesquisa será realizada a partir de levantamento bibliográfico sobre as condições de trabalho docente na rede estadual paulista, seguido de coleta de dados via entrevista semiestruturada com professores que atuem na educação básica inseridos na categoria O.

Sua participação constará de entrevista individual agendada junto a pesquisadora para responder sobre as condições de trabalho do professor da categoria O, e acontecerá por meio de um roteiro de questões semiestruturadas, que poderão ser reorganizadas conforme o rumo de suas colocações. As falas serão registradas em um gravador de voz e algumas anotações serão possivelmente redigidas, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar viável no momento da entrevista.

Você foi selecionado por se enquadrar na categoria O, cabe observar que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. A sua recusa não implicará quaisquer prejuízos na relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Cumpramos informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às suas declarações. Outro risco decorrente de sua concessão à entrevista está associado ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará em interrupção da entrevista se for de sua preferência.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram. Será garantido o sigilo conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizados siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso a identificação dos entrevistados.

É importante ressaltar que independente dos resultados da pesquisa, todas as informações se tornarão públicas por meio do exemplo impresso e eletrônico da dissertação e pela divulgação de trabalhos científicos através de publicações em periódicos e participações em congressos.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta abaixo o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista, podendo esclarecer as dúvidas que emergirem de sua participação a qualquer momento.

Grata por sua colaboração,

Franciele Del Vecchio dos Santos

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____, residente à _____, declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada **“Trabalho docente nas escolas estaduais paulistas: o desafio do professor categoria O”** e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do sujeito da pesquisa