

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DECENTE? PARA QUE(M)?
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES
CONTRATADOS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PAULISTA

VALÉRIA KEMP GALDINO

SÃO PAULO

2012

Valéria Kemp Galdino

**TRABALHO DECENTE? PARA QUE(M)?
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES
CONTRATADOS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PAULISTA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof^ª Dra. Ivanise Monfredini.

SÃO PAULO

2012

Galdino, Valéria Kemp.

Trabalho docente? Para que(m)? Um estudo sobre o trabalho de professores contratados na rede estadual de educação paulista. / Valéria Kemp Galdino 2012.

111 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Profa. Dra. Ivanise Monfredini.

Percepção. 2. Trabalho docente contratado. 3. Política educacional.

I. Monfredini, Ivanise. II. Título.

CDU 37

TRABALHO DECENTE? PARA QUE(M)?
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES CONTRATADOS
NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PAULISTA

VALÉRIA KEMP GALDINO

Dissertação de mestrado apresentado à
Universidade Nove de Julho para obtenção do
grau de mestre em Educação pela Banca
Examinadora formada por:

Presidente: Prof^a Dra. Ivanise Monfredini.

Membro: Prof. Dr. Carlos Bauer

Membro: Prof^a. Dra. Maria Izaura Cação

Nome da aluna: Valéria Kemp Galdino

Diretor do Programa de Pós-Graduação em
Educação Prof. Dr. José Eustáquio Romão

São Paulo, 18 de Abril de 2012.

RESUMO

GALDINO, V.K. *Trabalho decente? Para que(m)? Um estudo sobre o trabalho de professores contratados na Rede Estadual de Educação Paulista*: São Paulo: UNINOVE, 2012 (Dissertação de Mestrado).

Esta investigação procura compreender aspectos relacionados aos impactos da política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), criada no Governo Serra (2007-2010) e relacionada aos professores contratados. Para isso optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, cujos dados foram obtidos nos depoimentos de professores contratados que concordaram em participar de um grupo de discussão e pela análise das informações contidas em documentos da SEESP. Participaram desta pesquisa os professores contratados da Secretaria da Educação paulista, em uma escola localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Investigamos em que medida a política educacional paulista influencia ou não na percepção que o professor tem de seu trabalho. Para essa análise nos referenciamos em autores que se alinham à vertente teórica mais ampla, a marxista, além de estudos sobre o trabalho docente na rede estadual de educação paulista. Reconhecemos que o final do século XX foi marcado por intensas transformações no modo de produção capitalista, cujos reflexos incidiram sobre a política educacional do Estado de São Paulo. A análise dos resultados revelou que a percepção acerca do que é ser docente foi alterada, sobretudo a partir do Governo Serra entre 2007-2010 consoante com o cenário da mundialização do capital.

Palavras-chave: Percepção. Trabalho docente contratado. Política educacional.

ABSTRACT

GALDINO, V.K. Decent work? For (m)? A study on the work of teachers hired in the Paulista State Education Net. São Paulo: UNINOVE. 2012 (Dissertação de Mestrado).

This research seeks to understand issues related to the impacts of education policy geared to teachers hired from the Education Department of the State of São Paulo (SEESP), which was created specifically in Government Serra (2007-2010) and related to the contract teachers. For this we chose the qualitative research whose data were obtained in the statements of teachers who agreed to participate in a discussion group and analysis of information contained in documents SEESP. Participants in this research teachers hired from the Secretary of Education on the State of São Paulo in a school located in the East the same city. We investigated the extend to which educational policy in São Paulo influences or not the perception that the teacher gives his work. This analysis the author referred in that line to the broader theoretical aspect, the Marxist and some studies aimed at teaching the Paulista State Education Net. We recognize that the late twentieth Century was marked by sweeping changes in the capitalist mode of production which had its impacts on State education policy. The analysis of data showed that the perception of being a teacher was changed from primarily Serra Government between 2007-2010 according to scenario of globalization of capital.

Key words: Perception. Teacher work contracted. Education policy.

À Profa. Dra. Ivanise Monfredini: pela orientação acadêmica, pelo acolhimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho e pela generosidade em compartilhar seu conhecimento. Meu carinho e admiração.

Agradecimentos

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Meu respeito e admiração.

À Banca no Exame de Qualificação: Prof. Dr. Carlos Bauer e Profa. Dra. Maria Izaura Cação. Obrigada pelas significativas contribuições.

Ao Prof. Ms. Arlindo Manuel Esteves Rodrigues, atual coordenador da pós-graduação em Comércio Exterior da UNINOVE. Por ter sido meu primeiro orientador e pelo incentivo ao ingresso no Mestrado em Educação.

Ao Prof. Dr. José Flávio Messias, da pós-graduação da UNINOVE, por me apresentar aos pensamentos críticos sobre os efeitos perversos da globalização sobre o mundo do trabalho.

Ao Prof. Nivaldo Alves de Faria, minha eterna gratidão por ter me concedido a oportunidade de lecionar.

Agradeço aos meus pais João Galdino e Clair Kemp Galdino por serem também pais de meus filhos para que eu pudesse prosseguir com meus estudos. Sem eles seria impossível conciliar trabalho e estudos.

Agradeço à minha querida irmã Mestre e Doutoranda Gisele Kemp Galdino Dantas pelos cafés filosóficos acerca da Educação.

À minha irmã Jane, que mesmo distante fisicamente, sempre me apoiou nos momentos difíceis.

Aos meus queridos filhos Danilo e Gabriela. Peço-lhes que perdoem a ausência de sua mãe. Vocês representam minha maior motivação para estudar.

Aos professores contratados que participaram do grupo de discussão, pela disposição e compartilhamento de suas histórias de vida.

Aos colegas das Faculdades Integradas Torricelli. Em especial à Profa. Cleusa Lopes, Prof. Milton Brito, Prof. Francisco Bervenotti e Prof. Robson Vieira: por simples ações que fizeram a diferença nessa trajetória.

Aos queridos doutorandos Sonia Maria Santa Cruz e José de Souza Neto por compartilharem seu conhecimento. Eu os admiro muito!

À minha amiga Eliane Barretti, por ouvir meus lamentos nos momentos de angústia, tão comuns aos que passam pelo mestrado.

Ao Kleber e Jorge que nessa trajetória sempre me deram o suporte acadêmico necessário para as inúmeras impressões de textos. Muito obrigada!

Ao Prof. Ricardo Calache (in memoriam): um professor que adoeceu por conta dos efeitos da precarização do trabalho docente no ensino superior. Saudades.

À Universidade Nove de Julho pela bolsa de estudos a qual proporcionou vivenciar este momento tão especial que é o da pesquisa.

“O discurso capitalista é algo loucamente astucioso [...], anda às mil maravilhas, não pode andar melhor. Mas, justamente, anda rápido demais, se consome. Consume-se, de modo que se consuma. O capitalismo funcionaria, pois, muito bem. Tão bem que, um dia, ele deveria acabar por consumir a si mesmo. Mas eis: ele não se consumará antes de ter consumido tudo: os recursos, a natureza, tudo – inclusive os indivíduos que a eles servem”.

LACAN, apud DUFOUR, Dany Robert. A arte de Reduzir as cabeças.

f o r m a
r e f o r m a
d i s f o r m a
t r a n s f o r m a
c o n f o r m a
i n f o r m a
f o r m a

Poema de José Lino Grunewald

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CTD	Contrato de Trabalho Docente
DAPE	Departamento de Administração de Pessoal do Estado
DE	Diretoria de Ensino
DEM	Partido Democrata
DHRU	Departamento de Recursos Humanos
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOE	Diário Oficial do Estado
EAD	Ensino a Distância
EE	Escola Estadual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar ao Menor
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
JTD	Jornada de Trabalho Docente
LC	Lei Complementar
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA	Ocupante de Função Atividade
PEC	Projeto de Educação Continuada
PIB	Produto Interno Bruto
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação

PNB	Produto Nacional Bruto
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria Estadual
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

GRÁFICO : PROFESSORES EFETIVOS E CONTRATADOS NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO E SÃO PAULO	42
QUADRO 1: PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	23
FIGURA 1: ESTRUTURA DO MERCADO DE TRABALHO, SEGUNDO HARVEY	66
TABELA 1: NÚMEROS DA CATEGORIA F	51
TABELA 2: NÚMEROS DA CATEGORIA L	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A percepção de professores contratados sobre o trabalho docente	
1.1 Referencial teórico-metodológico	17
1.2. Entrevistas semi-estruturadas realizadas coletivamente	19
1.3 Análise dos depoimentos	25
1.4 Resultados obtidos	26
1.5 Trabalho docente contratado na Rede Pública de Educação Paulista	36
1.5.1 Breve histórico da política de contratação de professores no Estado de São Paulo	36
1.5.2 Trabalho docente contratado na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	43
CAPÍTULO II – Transformações Contemporâneas do Trabalho: Contextualização histórica, política e econômica mundial	57
CAPÍTULO III – POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	
3.1 Síntese das principais ações do Governo Mário Covas (1995-1998)	73
3.2 Síntese das principais ações do Governo Mário Covas (1998-2002)	81
3.3 Síntese das principais ações do Governo José Serra (2007-2010)	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	96

1. INTRODUÇÃO

A temática desta dissertação de mestrado originou-se das indagações teóricas realizadas no curso “A Precariedade do Trabalho no Capitalismo Global – O mundo do Trabalho através do Cinema” oferecido pela UNESP de Marília/SP, em 2008, e também das discussões acerca do pensamento do geógrafo Milton Santos, com sua abordagem crítica sobre os efeitos da globalização na sociedade.

Esta reflexão sobre o mundo do trabalho foi profunda e acabou gerando a necessidade de repensar minha atividade profissional no sistema financeiro, resultando na mudança profissional, isto é, no meu ingresso para a docência no ensino superior.

No exercício da docência nos cursos de administração e comércio exterior minha atuação buscou centrar-se na contribuição para além do enfoque técnico exigido pela área, aguçando o lado crítico dos alunos frente às transformações que o capitalismo nos impõe.

Além disso, tenho acompanhado de perto as transformações que a escola pública sofreu durante todos esses anos, pois nela cursei o ensino fundamental e médio, partilho da experiência de amigos e familiares que atuam como professores na rede pública de ensino paulista.

As últimas décadas foram marcadas por profundas transformações no modo de acumulação de riqueza, sobretudo com a flexibilização da legislação trabalhista e o recuo de direitos trabalhistas. O que ganha força são as formas diferenciadas de contratação, inclusive no Estado. A exploração da força de trabalho e o desemprego são crescentes em todo o mundo. Tudo isto contribui para o aumento do contingente de trabalhadores precarizados, ou seja, que se submetem a essas novas formas de contratação já que estas são predominantes no mundo do trabalho.

Assim minhas inquietações foram crescendo frente ao agravamento de problemas presentes na rede estadual de educação paulista, como o achatamento salarial, as novas e diferenciadas formas de contratação dos professores, as condições precárias de trabalho, a crescente desvalorização da profissão docente, fruto da política educacional paulista baseada em reformas de cunho neoliberal.

Dessa forma, os interesses pelas questões apontadas e relacionadas ao trabalho docente foram sendo incorporadas às reflexões iniciais sobre a temática da precariedade do trabalho no capitalismo global.

Sendo assim, o interesse da pesquisa voltou-se para a precarização do trabalho docente da rede pública do Estado de São Paulo, pois, como os demais trabalhadores, estes vêm sofrendo transformações nas condições objetivas de seu trabalho e uma das mais evidenciadas é a forma de contratação. O problema está exatamente nessa questão, a forma diferenciada de contratação flexibilizada e que encontra amparo na legislação.

É preciso esclarecer que os docentes contratados não pertencem ao Quadro Próprio do Magistério. Sua contratação não garante registro em carteira de trabalho, não lhes assegura direitos como o recolhimento do FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, assistência médica, não possuem um plano de carreira, não há incorporação de gratificação pelo tempo trabalhado, entre outros fatores que apontaremos no decorrer de nossa pesquisa.

Em busca de respostas a essas questões, ocorreu o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educacionais (LIPPE) o que nos proporcionou um olhar mais centralizado e fundamentado para a elaboração da pesquisa.

O problema que orienta esta pesquisa é o de que, apesar da política educacional de flexibilização voltada aos docentes contratados sofrer interferências das crises do modo de produção capitalista, esta política de contratação de professores, objeto deste estudo, proporciona alteração na percepção dada pelo professor para o seu trabalho? Desta forma, questionamos: diante das transformações do modo de produção capitalista alterou-se a percepção dos professores da rede pública paulista? Supomos que sim, por conta do acirramento das contradições capitalistas que incidiram sobre o trabalho docente, intensificando-o.

Diante do que dissemos até então, o objetivo geral do presente estudo é descrever a política de contratação dos docentes contratados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e suas implicações sobre a percepção que os professores contratados constroem sobre seu trabalho.

Como objetivos específicos, pretendemos investigar se a política de flexibilização adotada por esta Secretaria a partir da Gestão Serra (2007-2010) altera ou não a percepção desses sujeitos acerca de seu trabalho. Nesse sentido, verificar como é e o que é ser docente contratado da rede pública estadual. Qual é a percepção que estes docentes possuem diante da política governamental que diz valorizar seus professores? Que benefícios e direitos são alijados dos trabalhadores? Que política de valorização é esta que precariza?

Para isto, realizamos levantamento da legislação aplicável aos docentes contratados a fim de verificar qual é a realidade. Para identificar a percepção dos professores contratados quanto ao seu trabalho, organizamos três encontros dentro da proposta de grupo focal.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos os depoimentos dos professores obtidos durante a realização da reunião inspirada no grupo focal, com base em referenciais marxistas utilizados desde o início desta pesquisa, analisando-os e articulando-os aos aspectos relativos à política educacional voltada aos docentes contratados.

O segundo capítulo, intitulado “Transformações contemporâneas do trabalho: contextualização histórica, política e econômica mundial”, descrevemos o momento histórico marcado pela “Mundialização do Capital”, no qual ocorreram profundas transformações no modo de produção capitalista que afetaram o mundo do trabalho.

O terceiro capítulo “A política educacional no Estado de São Paulo” faz um breve resumo das principais ações voltadas à área educacional das Gestões dos Governos Covas (1995-1998) e José Serra (2007-2010).

CAPÍTULO I – A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES CONTRATADOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE.

1.1 Referencial teórico-metodológico:

O desenvolvimento dos professores no âmbito pessoal e do trabalho é um processo complexo e contraditório, isto é, tecido de acordo com seus posicionamentos em relação às múltiplas situações. E para compreender esse desenvolvimento há necessidade de considerar as mediações existentes na sociedade, para que, por meio do método dialético em Marx, compreendamos a totalidade do modo de produção capitalista em sua concretude.

Para Marx (1978, p.116), sobretudo na economia política, não se pode apropriar do concreto de forma imediata:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o concreto é começar pelo real e pelo concreto, que é a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta tomamos o conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido, se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples. Chegamos a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 1978, p.116)

Desta forma utilizamos referenciais teóricos marxistas presentes em autores contemporâneos como Harvey, Chesnais e Mézaros para apreendermos a complexidade do todo, que se apresenta como pano de fundo, ou seja, do cenário político-econômico mundial; desvelando as transformações no modo de produção capitalista ocorrido em nível mundial, dando destaque ao mundo do trabalho e por fim seus reflexos nas ações políticas brasileiras, até chegarmos ao nosso objeto, trabalho docente contratado na rede pública estadual.

Nas palavras de Marx & Engels (1993, p.36-37):

Os homens são produtores de suas representações, suas ideias, etc, mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX & ENGELS, 1993, p.36-37)

Desse modo, partimos da análise do todo para então ouvirmos os docentes contratados e definir quais foram suas representações e ideias acerca de seu trabalho e apreender sua percepção sobre seu trabalho dentro do contexto da política educacional a eles aplicadas.

Quanto à pesquisa bibliográfica sobre o trabalho docente na Rede Estadual de Educação Paulista e às políticas educacionais no Estado de São Paulo, autoras como Cação (2001), Cortina (2000), Dantas (2008) e Souza (1998) vêm trazendo importantes contribuições para a investigação da temática. Além disso, possibilitaram a exploração do assunto, uma vez que permitiram coletar informações e conhecimentos acerca do problema. Buscamos, com o levantamento bibliográfico já realizado sobre o tema, refletir e assimilar seus conceitos.

Nesse sentido, podemos afirmar que nossa pesquisa possui natureza qualitativa e fundamenta-se teórico-metodologicamente na categoria trabalho, segundo os autores já mencionados anteriormente.

Por fim, para estabelecer a relação entre essa totalidade e a percepção dos professores contratados, ouvimos e analisamos os seus depoimentos acerca de seu trabalho.

1.2 Entrevistas semi-estruturadas realizadas coletivamente

Dentre os diversos desafios que envolvem a realização de uma pesquisa, a escolha da metodologia utilizada para investigar nosso objeto de estudo assume um significado importante à medida que dá forma ao estudo.

Como estudo qualitativo, enfatiza a necessidade de obter uma aproximação com os sujeitos que desvelem a essência de suas vivências e experiências e que possibilite captar as perspectivas dos pesquisados, compreendendo-as em uma totalidade concreta.

Inicialmente, o procedimento escolhido para a coleta de dados foi o grupo focal, pois seu uso é adequado ao levantamento do universo de significados e das atitudes dos pesquisados e segundo Gatti (2005, p.9) “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”.

Gatti (2005, p.15) observa que no Brasil, o grupo focal tem sido utilizado com maior frequência em trabalhos de pesquisa e de avaliação. Essa técnica vem tendo seu uso ampliado em campos como da psicologia, da educação, do serviço social e da sociologia.

A técnica de grupo focal:

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p.11)

Outrossim, a técnica do grupo focal, que segundo Powell e Single *apud* Gatti (2005, p.7), devem ser aplicadas a um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir a partir de suas experiências, o que também corresponde aos propósitos de nossa pesquisa.

Segundo Morgan e Krueger (1993, p.33) *apud* Gatti (2005, p.7), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo:

Captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criando, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. (MORGAN e KRUEGER, 1993, p.33 *apud* GATTI, 2005, p.7)

Dessa explicitação de Gatti (2005, p.7) emerge a importância de utilizar essa técnica na pesquisa, pois os docentes são vistos como sujeitos da história, influenciados pelo meio sócio cultural, sendo fundamental desvelar o quê, o como e o porquê pensam, possibilitando compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições.

Conforme Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP, o trabalho com grupo focal:

Não procura o consenso, mas, principalmente, a emergência das opiniões, preocupações, prioridades, percepções e contradições dos atores. Os indivíduos que participam do grupo focal devem ser representativos da população interessada. Ao invés de tratar com atores atomizados, mecanismo típico dos questionários e, inclusive, de modalidades de entrevista mais aberta, as técnicas grupais possibilitam a estruturação de aspectos dialógicos entre os atores: o confronto de posturas, a argumentação, a réplica ou o reforço, de enorme riqueza para a interpretação das diversas realidades vividas e sentidas. A artificialidade do encontro é controlada pela dinâmica que se cria entre os atores, onde eles utilizam suas próprias palavras, suas categorizações, aprofundando os temas por meio de associações de idéias que surgem. Consegue-se a partir dos grupos focais identificarem as percepções sobre tendências e padrões de comportamentos dominantes. (NEPP/UNICAMP, 1999, p.48)

E em linhas gerais, comporta os seguintes pontos que contribuíram para a escolha da técnica:

- Recolher as percepções dos atores sociais, sem ideias preconcebidas e nem hipóteses a comprovar: as categorias e conceitos analíticos são construídos a partir dos discursos e não são a priori dos mesmos.
- Compreender e explicar os comportamentos sociais, cercado uma problemática, suas causas e efeitos.
- Favorecer a implicação dos atores, acordando-lhe a palavra e reconhecendo que cada pessoa é expert de sua própria história.

É nesse contexto que a técnica ganha força, tendo em vista que permite captar as contradições, uma das categorias centrais para o desvelamento do real, isto é, para a apreensão do real.

Foram elaboradas questões acerca dos seguintes núcleos de percepção: a) o sentido dado ao ser/estar professor contratado; b) a escolha profissional; c) a atuação profissional, d) a formação profissional; e e) as condições objetivas de trabalho mediante a política de contratação da SEESP.

Os sujeitos participantes foram os docentes contratados pertencentes a uma escola estadual situada na zona leste de São Paulo. A composição do grupo obedeceu a critérios associados ao tema acerca do trabalho docente na Rede Estadual Pública Paulista. Tivemos dois encontros com duração de uma hora cada um.

O convite para participação nesta reunião foi feito aos docentes que atuam nas categorias dentro do sistema de contratação realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, independente da categoria a que pertenciam. No entanto, o grupo compôs-se de docentes das categorias L e O, cumprindo assim o requisito de pertencer às categorias do quadro de contratados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Houve também a participação voluntária de um eventual que demonstrou interesse na pesquisa e quis contribuir com seu relato sobre a situação precária na rede.

Contudo, desde o início da pesquisa enfrentamos dificuldades em realizar o grupo focal, pois apesar desses professores não terem vínculo com o Estado, existe o medo de sofrer sanções por parte do Governo. Isto se deve à conhecida “Lei da Mordça”, que se refere a alguns artigos do Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado, que impediam os servidores de manifestarem livremente suas opiniões. Em 8 de Setembro de 2009, a Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) aprovou o Projeto de Lei Complementar 1/2009

que revogou os artigos relacionados ao direito à liberdade de expressão aos docentes. Contudo, podemos afirmar que grande parte dos funcionários públicos ainda tem receio em se expressar. Enviamos e-mail de agradecimento pela participação no grupo focal e fizemos o convite para assistirem a banca de defesa, nenhum se posicionou.

No primeiro encontro, realizado em 21 de outubro de 2011, participaram 10 (dez) docentes contratados. No segundo encontro, realizado em 16 de dezembro do mesmo ano, 7 (sete) docentes contratados. Totalizando assim 17 docentes. Para nossa surpresa, no segundo encontro, dois docentes que haviam participado do primeiro encontro e outros docentes que estavam ali pela primeira vez, contudo se enquadravam no perfil pretendido, assim, tendo em vista o prazo de depósito da pesquisa e aproveitar os depoimentos daqueles docentes, demos continuidade ao grupo de discussão. No entanto, estávamos conscientes que a técnica que efetivamente se realizou foi apenas inspirada no grupo focal, já que cumpriu boa parte dos requisitos, porém não havia condições de dar continuidade à discussão iniciada no primeiro grupo. Além disso, não objetivava captar entre os docentes a solução para as políticas educacionais aplicáveis aos contratados. Seria algo pretensioso de nossa parte diante do gigantismo da rede de educação paulista, e do tempo que tínhamos disponível.

Podemos então considerar a forma de coleta de dados como entrevistas semi-estruturadas realizadas coletivamente, em que, ao mesmo tempo em que valorizou a presença do investigador, ofereceu aos informantes a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo o trabalho.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente tiveram seu conteúdo analisada.

Para Triviños (1995, p.146) a entrevista semi-estruturada pode ser entendida como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1995, p.146)

Logo a entrevista desenrolou-se, seguindo as questões acerca dos núcleos de percepção ora mencionados, sem que houvesse necessidade de rigidez na aplicação do

questionário. Na medida em que nos apresentamos, os professores, com total liberdade de expressão, puderam fazer seus depoimentos.

A idade e o tempo de magistério dos professores eram bastante variados (de 25 a 53 anos e entre 6 meses a 8 anos respectivamente). A maioria tinha formação em nível superior completa ou em fase de conclusão nas áreas das Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física e Letras. Apenas dois professores com pós-graduação. Nenhum professor com Mestrado, mas manifestaram o desejo de fazê-lo.

Vejamos, no quadro a seguir, como se compôs o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa:.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

NOME	IDADE	TEMPO DOCÊNCIA	CATEGORIA	FORMAÇÃO	DISCIPLINA
MARIA	53	5 meses	O	Ciências Biológicas	Biologia
CARLA	36	5 anos	O	Ciências Biológicas	Biologia
ALESSANDRA	35	6 anos	O	Matemática	Matemática
MARTIN	34	6 anos	L	História	História
GISLEINE	36	8 anos	L	Matemática	Matemática
ISAÍAS	39	1 ano e 4 meses	L	Letras	Português
LUCIANO	31	1 ano e 4 meses	O	Ed. Física	Ed. Física
FRANCISCO *	-	-	-	Matemática	Matemática
ANA	28	6 meses	O	História	História
SÓFOCLES	39	4 anos	L	Matemática	Matemática
EDMIR	36	1 ano	O	Letras	Português
MICHELE	30	4 anos	L	Letras	Port. /Inglês
NATI		4 anos	O	Letras	Português
RICARDO	33	5 meses	Eventual ***	Filosofia	Filosofia
GI	35	10 anos	L	Letras	Português
CRISTIANE	25	6 meses	O	História	História
* Falou muito baixo e a transcrição foi comprometida					
**Lembrando que todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos entrevistados.					
Fonte: Elaboração própria					

Sem sermos redundantes, mas devemos ressaltar que desde o início da pesquisa tivemos dificuldade para encontrar professores contratados que quisessem participar das entrevistas. A primeira tentativa foi feita em janeiro de 2011, durante as atribuições de aula para os docentes contratados que aconteceriam na escola estadual em Guarulhos. No início tínhamos intenção de pesquisar uma escola localizada na região central de Guarulhos, que é a cidade onde a pesquisadora reside. Era uma manhã de sábado e o ambiente não era confortável já que não havia lugares para todos e fazia muito calor. Permanecemos cerca de quatro horas e a cada abordagem uma negativa. Um dos professores abordados chegou a se

virar para não atender nosso pedido. Procuramos entender que o momento era tenso e, a partir de então, procuramos outra forma de contato com os professores contratados. Sendo assim, contamos com o apoio do diretor da escola que é doutor em Educação pela USP. Desta forma, pudemos contar com sua mediação para realização da pesquisa.

A abordagem adotada durante a realização dos encontros se deu por meio dos depoimentos dos docentes e tivemos como temas: “O que é ser docente contratado na Rede Estadual?” “Em que momento da história de cada um se constituiu essa ideia sobre o próprio trabalho?” Procurávamos identificar por meio dos relatos se os professores mantendo ou modificando a representação dada ao seu trabalho foram impactados pela sua condição de professores contratados.

O roteiro foi realizado com questões acerca da formação, atuação, seleção, salário, relação com outros colegas, com a escola, alunos e a representação dada ao seu trabalho.

Assim, na utilização desta técnica, interessaram-nos compreender as perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos do grupo de docentes contratados, diante da política educacional paulista relativa à contratação.

Enfim, os procedimentos em nossa pesquisa de campo:

- Etapa 1 - planejamento e montagem das reuniões: consistiu no recrutamento dos participantes e preparação do moderador, que foi a própria pesquisadora.
- Etapa 2 – Elaboração de um roteiro de questões;
- Etapa 3 - organização de recursos técnicos para a gravação das sessões e a seleção de um local adequado para a realização dos grupos;
- Etapa 4 – Preparação para a transcrição das gravações;
- Etapa 5 – Organização e análise dos dados coletados.

Esta pesquisa partiu da análise do contexto político econômico mundial, para o entendimento dos reflexos das políticas educacionais paulistas sobre a percepção dos professores com relação ao seu trabalho na condição de contratados na rede estadual de educação paulista.

Vale ressaltar que os nomes de todos os participantes foram trocados a fim de proteger suas identidades.

A seguir apresentaremos os resultados obtidos relacionando às falas e às categorias originadas das entrevistas.

1.3 Análise dos Depoimentos

A análise dos dados se realizou com o auxílio das técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (1977). Foram organizados núcleos de percepção a priori e a partir da coleta dos dados outros núcleos puderam ser incorporados a partir dos depoimentos que expressam os desejos, as emoções e as expectativas presentes no processo histórico da construção da significação do trabalho docente.

Além disso, a análise de conteúdo segundo Bardin (1977, p.37) pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.37)

De acordo com Bardin (1977) é amplamente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes. A análise de conteúdo visa, “analisar as características de uma mensagem por meio da comparação destas mensagens para receptores distintos, ou, em situações diferentes, com os mesmos receptores”. (BARDIN, 1977, p.37)

Tradicionalmente, a análise de dados de Grupos Focais pode ser feita de forma mais etnográfica, sendo as falas utilizadas para ilustrar o tópico de interesse (em geral transcritas literalmente), ou de forma semelhante a uma análise de conteúdo, na qual é importante saber quantas vezes um determinado tema foi mencionado pelos participantes. Uma terceira maneira de analisar dados de Grupos Focais é através da narrativa das falas dos participantes, sem nenhuma preocupação em citar textualmente a fala. (NEPP-UNICAMP, 1999).

1.4 Resultados obtidos

Considerando o primeiro núcleo de percepção: o sentido dado ao ser/estar professor contratado, os depoimentos permitem afirmar que para permanecer na docência há de se ter muito empenho, dedicação e a vocação fala mais alto. Contudo 99% dos professores participantes não estão satisfeitos com sua condição de trabalhadores. E os adjetivos utilizados para defini-lo foram: felicidade, decepção, incerteza, discriminação, condições precárias de trabalho e benefícios e limitação por conta da padronização do currículo. Além disso, os professores desconsideram como profissão, e sim como *freelance*. As falas que se seguem ilustram essas afirmações:

- Eu estou muito feliz, falando particularmente. Eu to muito contente tá, eh...de estar nessa profissão, depois de tanto tempo já tenho 53 anos. Tô muito contente, muito feliz mesmo. Não tem nem uma parte que eu possa contar... Estar triste em entrar em sala de aula. Por quê? Sempre houve algumas divergências... do aluno ser um pouco rebelde em sala...né?

- [...] Em termos profissionais, de como é tratado esse profissional, a decepção é grande. Hoje o salário decepciona, as condições de trabalho decepcionam e as perdas... [...]

- [...] ser docente é uma felicidade. Ser contratada eu preciso rever. Profissionalmente se estou na profissão certa, porque senão vou acabar sendo um aposentado infeliz. Isso se eu chegar até a aposentadoria. [...]

- [...] Prá mim, ser docente contratada é uma incerteza todo final de ano. Naquele ano você teve aulas, quando chegou em dezembro terminam as aulas, você não sabe se terá aquelas aulas de novo. É incerteza. Esse ano eu como, o outro... Eu não sei se vou comer?! Incerteza do futuro. [...]

- [...] Ser docente contratado é ruim... é. Não sei se darei aula o ano que vem... Então mas se a gente for ver o que é que vem acontecendo nas categorias dos professores contratados, aí v. analisa que isso não foi jogado hoje prá você...então tudo isso tem história. Eu não estou aqui colocando o Governo num pedestal. Só estou contando aqui, porque tem colega aqui que não sabem como é essa contratação. [...]

- [...] É ser free-lancer. É estar aqui e ao mesmo tempo enviando currículo e esperando uma oportunidade melhor. [...]

Com exceção de uma participante, cujo depoimento citamos logo no início, fica evidente que a condição diferenciada do professor contratado tem conotação negativa na sua percepção da condição profissional, apesar de todo seu esforço de permanecer na docência.

O professor contratado se mantém em condições precárias que provoca, por exemplo, a insegurança sentida de um ano para outro, diante da incerteza se haverá ou não novas turmas. Ou a decepção, sentimento citado na maioria das falas desses professores.

Quanto a escolha profissional, os depoimentos evidenciam que ela se deu a partir de um modelo de professor que muitos dos participantes constituíram no decorrer de seus estudos, no ensino fundamental, ensino médio ou até mesmo no ensino superior. Também nos chama atenção, que alguns concluíram seus estudos nessa mesma escola onde atuavam na época da pesquisa:

- Fui aluno da escola. Voltar à escola e voltar na profissão daqueles que me orientaram de alguma forma, prá mim na verdade foi um engodo, porque eu comprei uma idéia de educação que na verdade quando eu cheguei e testei na prática... Porque daí eu já eu percebi que era diferente daquilo que eu idealizei.

- Bom, desde criança eu sempre quis ser professora. Eu estudei aqui. Fiz o colegial. Eu tinha uma professora que eu amava, era uma professora de História. Eu a achava o máximo. Eu queria ser igual ela, mas eu detestava história. Eu gosto de línguas, então fui fazer letras. Fiz Letras.

- Bem, eu sempre quis ser professora. Mas... porém eu gostaria de ser professora de contabilidade, porque quando eu fiz Técnico Contábil eu conheci o Prof. Tomás. Eu achava lindo ele dar aula de contabilidade. Terminei o ensino médio, fiz a faculdade, fiz especialização em contabilidade.

Mazzotti (2008) nos alerta que autores como Lelis (2001) e Tardif (2002) já observavam que muito antes de ingressarem nos cursos de magistério, os professores já freqüentavam a escola, seu futuro local de trabalho, e que “tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre o que é ser aluno” (LELIS, 2001 e

TARDIF 2002 apud MAZZOTI, 2008, p.529). Também acrescenta que muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior, persiste através do tempo, sem ser abalado pela formação universitária.

Ainda, sobre a escolha profissional, chamou-nos atenção a história de um professor que demonstrou bastante sofrimento por ter sido abandonado por sua mãe e por isso decidiu tornar-se um exemplo de professor. Ele concluiu a faculdade e recentemente abandonou outro emprego, dedicando-se apenas à docência, apesar de toda condição de precarização do trabalho docente:

- A minha começou assim, eu fui interno da FEBEM e por algum um tempo. Não porque eu roubei e matei nada disso. Porque antigamente lá no Rio de Janeiro era assim. Tinha uma lei, um decreto, que se a mãe não quisesse o filho ela entregava pro governo. Minha mãe simplesmente me entregou. E lá eu comecei a ter aula. Sofri algumas coisas e então eu falei: - Quando eu crescer vou ser professor. Era meu sonho.

Estes são os depoimentos mais positivos em relação a percepção da profissão. Observamos que ela esta relacionada ao desejo manifestado por esses professores de se manterem como docentes, apesar da precária condição de contratados. Sugerem que a motivação para continuar se baseia na vocação para a profissão, que os professores trazem desde cedo.

Outra fala que evidencia a vocação é a da primeira professora entrevistada e que está há pouco tempo na rede pública e está feliz diante de todas as condições precárias a que é submetida:

- Eu estou muito feliz, falando particularmente. Eu to muito contente tá, eh... De estar nessa profissão, depois de tanto tempo já tenho 53 anos. Tô muito contente, muito feliz mesmo. Não tem nem uma parte que eu possa contar... Estar triste em entrar em sala de aula. Por quê? Sempre houve algumas divergências... Do aluno ser um pouco rebelde em sala...né?

Conforme Jô Gondar (2000) apud Rêses (2008), a memória é um instrumento de poder e que abrange todas as dimensões em que há um embate de forças, incluindo a própria constituição do “eu”. Desta forma, entendemos que é um processo em construção.

Trata-se de um processo onde o instrumento de poder constitui e controla o indivíduo, incluindo sua escolha profissional.

Hypólito (1997) apud Rêses (2008 p.32) traz à tona dois elementos para entendermos a constituição da vocação no caso brasileiro: a igreja, que historicamente sempre teve grande representatividade na disputa pelo poder e mais recentemente a inserção do discurso liberal moderno.

Desta forma, facilita nosso entendimento pela utilização do modelo sacerdotal na prática docente e adjetivos como missão, fé e crença pelos próprios docentes. E indo além, dentro dessa mesma concepção, de suportar condições que os submetem ao sofrimento psíquico, financeiro, sobrecarga de trabalho, entre outros. E provavelmente é esta ideia inculcada no decorrer dos tempos que os fazem permanecer e os impedem de abandonar ou se desencantar de vez com a docência.

Além disso, quando o Estado dividiu os docentes contratados em categorias, contribuiu para a o aprofundamento da divisão, hierarquização e individualismo entre os docentes, dificultando ainda mais a formação de uma consciência de pertencimento a uma categoria, como sugere a fala abaixo:

- Em 2010, veio um monte de alunos, passando na minha frente. Isso já com 8 anos de profissão. Um monte de alunos passou na minha frente! Categoria O, X, Y, o alfabeto inteiro. Eventual I...

- Sou professor de Ciências biológicas. Estou há quatro anos no Estado. Sou Categoria L. Só prá concluir, eu falei da raiva é que o professor entrou há quatro anos é ele já é L. É um absurdo!

Estes depoimentos evidenciam que a divisão em categorias favorece a fragmentação da categoria docente e contribui para a não formação de uma consciência coletiva. Com isto também há favorecimento da hierarquização dentro de uma mesma condição de docentes da rede pública estadual, pois se a categoria “F” possui algum benefício ficará em situação pouco mais confortável que qualquer outra categoria docente, portanto não se unirá com os demais em busca da unificação da categoria docente.

A criação dessas diversas categorias entre os professores contratados se articula ao que foi inculcado durante anos: que o sucesso depende de cada um. A competição que se

estabelece, dificulta a união que deveria existir em busca de melhores condições a fim de superar todos os problemas ligados à precarização.

Conforme Landini (2008, p.303) na atualidade da sociedade capitalista:

a característica marcante apresenta-se por um processo contraditório no qual motivações genéricas e singulares se opõem. Ainda que a intenção do trabalhador permaneça no âmbito das motivações genéricas e do desenvolvimento social, ele não mantém uma relação consciente com a genericidade. O trabalhador não domina o produto de seu trabalho nem o processo de trabalho, e ainda menos a compreensão de seu próprio trabalho, em termos singular e genérico. O conteúdo de seu trabalho, que lhe preenche a vida de sentido, assume a forma do valor econômico, conferindo-lhe, portanto, um sentido individualizado cujo resultado refere-se ao salário, que oculta a mais-valia imprimindo um caráter fetichizado à sua existência. (LANDINI, 2008, p.303)

Este fato nos remete a questão da individualização pregada pelo discurso neoliberal, ao qual enfatiza a lógica do mercado como estruturadora das relações sociais (CARNOY apud BIANCHETTI, 2001, p.28). Ou seja, trata-se de um mecanismo democrático, pois deixa à decisão individual a definição do futuro. Por outro lado, o Estado cria condições diferenciadas num mesmo grupo de docentes e assim desagrega uma categoria. Desta forma, é intrínseco ao neoliberalismo promover a filosofia do individualismo (HAYEK, 1987 apud BIANCHETTI, 2001, p.73).

Nas palavras de Friedman apud Bianchetti (2001, p.72):

O indivíduo é, então, o resultado da sorte que determina nossos genes e através dele afeta nossa capacidade física e mental. A sorte estabelece o tipo de família e o meio cultural em que nascemos e, como resultado nossas oportunidades de desenvolver a capacidade física e mental. A sorte fixa todos os demais recursos que possamos herdar de nossos pais ou de algum benfeitor. (FRIEDMAN, 1980 apud BIANCHETTI, 2001, P.72)

Diante dessas considerações, nosso entendimento é que a condição de professor contratado, além de aprofundar a precarização histórica da categoria, reforça a hierarquização e divisão entre os professores. Mas, sob o discurso do neoliberalismo a individualização é naturalizada. E é isto que acontece entre os docentes na medida em que aceitam passivamente sua condição e se algum deles possui benefício a mais do que o outro colega, não se associará

a um sindicato em busca da superação da condição precarizada. Assim, também pode ocorrer o enfraquecimento das lutas coletivas.

Com relação à formação dos professores contratados, todos possuem graduação ou licenciatura completa ou em fase de conclusão. Todos demonstraram desejo de prosseguir seus estudos, mas dentre os participantes houve um que relatou a falta de divulgação dos cursos em nível de pós-graduação, pagos pelo Governo do Estado.

- Sófocles: [...] V. concorda comigo? Se o Governo hoje abrisse para todos. A possibilidade. Nem que ele tivesse que manter 50% do curso prá você fazer, prá você qualificar. Quando o governo faz isso? Professor também tem culpa. Eu me inscrevi numa graduação em química, ministrada pela Mackenzie. 40 vagas. Eu recebi um e-mail do Mackenzie falando: - Não teve turma. São 60.000 inscritos. Quando o Governo divulga isso? O Governo não divulga! Sabe onde vale a pena entrar. Lá você entra na pós-graduação e a bolsa se mantém até o Mestrado. Pouquíssimas pessoas sabem. Poucos têm esta informação. Onde o Governo tinha que colocar esta informação prá todos.

Diante do posicionamento do professor é possível concluir que há desinformação quanto aos critérios de oferta de cursos de pós-graduação, visto que no site da SEESP há informações quanto aos cursos oferecidos aos professores e também sobre o programa Bolsa Mestrado e Bolsa Doutorado. Este programa é destinado aos docentes que se interessam em se inscrever em projetos de mestrado, por meio de bolsas de estudo. O pretendente deve comprovar sua admissão nos devidos cursos e estes devem ser reconhecidos pela coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na área inerente à disciplina do cargo exercido ou na área da educação e firmar compromisso de que permanecerá no magistério público estadual, após a conclusão do curso, pelo prazo mínimo de dois anos. Vale ressaltar que não basta se inscrever, há seleção para ingresso.

Por outro lado, fica evidente que há cursos que os professores rejeitam, visto que não são formadas turmas. Sobre isso, entretanto, é necessário verificar os critérios para a participação, pois há cursos que não são oferecidos para o Professor Categoria O ou que são ofertados fora do horário de trabalho, inviabilizando a participação de professores que trabalham em três períodos ou em escolas distantes, por exemplo.

Outra fala evidencia o desencantamento diante da profissão:

- [...] Você chega, aí você procura uma outra área que você também gosta¹, mas você é apaixonado pelo que faz. Você nem terminou a outra área e já ganha três vezes mais dando aula numa outra área que foge da sua. Aí você fala: - Meu, mas eu estudei tanto e estudo tanto e não posso parar de estudar e não tem condições.

Em primeiro lugar, evidencia o desencantamento com relação à profissão. Afinal o que mais desejava era a valorização tanto pessoal quanto salarial, mediante a formação que buscou para sua atuação na rede pública, o que não se realiza. Não há como negar que isto é resultado do modo de produção capitalista e esses professores que são despossuídos dos meios de produção (assim como qualquer outro trabalhador) encontra-se numa relação social de subalternidade estrutural e obrigados a vender sua força de trabalho (ALVES, 2009, p.81). Ou seja, o desencantamento evidenciado é resultado de sua condição de proletariedade nos dias atuais.

Enguita (1991) nos aponta a crise de identidade dos docentes vivida desde há muito tempo. Para o autor, a posição do docente encontra-se num lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, sendo que o primeiro elemento não se emprega como sinônimo de qualificação, mas como posição social e ocupacional. No mesmo sentido, o termo “proletarização”, deve ser entendido livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril.

Conforme o mesmo autor, um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho – não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho. Enfim, a mais-valia. E isto também ocorre com os docentes contratados.

Ou seja, hoje diante do capitalismo manipulatório podemos dizer que um docente tem sua subjetividade capturada em nome do capital e à medida em que revela desencantamento pela sua profissão, confirma sua condição de proletariedade. Afinal o desencantamento é um dos atributos existenciais da proleta riedade na modernidade (ALVES, 2009, p.81)

Ainda a mesma professora afirma:

¹ A professora quis se referir ao curso de dança de salão que está em fase de conclusão, já atua nessa área e ganha três vezes mais do que o salário de professor contratado na S.E.E.S.P.

- [...] Eles falam assim: falta formação e eu quero te dar formação, mas você tem que fazer a formação no que eu quero e não a que você acha que deve fazer. Porque o ²REDEFOR é isso, você faz a formação no que eu quero você fala o que eu quero e pelo que meus amigos fazem... Desculpa... Fazerem... Você manda um texto para seu orientador e ele manda de volta dizendo que você não escreveu o que eu quero. Então é tudo o que querem. Não o que você gosta. Eu sou um boneco, sou uma marionete, sou manipulada e ganho um salário. Você acha que isso é justo? Não é justo só comigo. Será que não é por isso que o aluno tá refletindo? Será que o professor tá podendo desempenhar o que ele realmente seria dentro da sala de aula? Estão querendo algo libertino? Não! Hoje eu entro em sala de aula e tenho que seguir um currículo, mas eu não posso ficar presa, porque as necessidades do meu aluno prá falar de aparelho reproduzidor, por exemplo, não são as mesmas do aluno de “X” escola, não são as mesmas do outro colégio do Tatuapé ou Belém. Então são condições assim tão tristes... porque você muda alguma coisa. Não! Você não pode mudar! E te dizem você tem que usar o caderninho do jeito que o caderninho veio.

Também evidencia seu posicionamento com relação ao currículo inadequado e restritivo aos quais os docentes são submetidos. É bastante comum ouvirmos dos docentes participantes que o Estado oferece condições apenas de reproduzir a própria cultura da escola, ou seja, não condiz com as necessidades desses professores quando atuam em sala de aula, pois querem ir além e são restringidos ao conteúdo de um currículo.

Nas palavras de Monfredini (2008, p.132):

O sujeito que objetiva alternativas nas práticas escolares orienta-se também pelo ser profissional. No entanto, a condição profissional é duplamente negada: na precária condição de “servidor” do Estado, sujeito aos baixos salários, às condições de trabalho e às políticas educacionais restritivas e na condição de portador de um conhecimento especializado. (MONFREDINI, 2008, p. 132)

E é isto que a fala da professora demonstra, ela é profissional no sentido de querer ir além, contudo diante de sua condição de servidora do Estado está submetida às restrições impostas pelo Estado.

Também evidencia o processo de expropriação de seu trabalho à medida que padroniza o currículo, confirmando a característica de uniformidade como princípio básico da organização eficaz ao qual o Governo Estadual se propõe, mas não o realiza. Isto nos remete

² O Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) e um programa de pós-graduação com encontros presenciais e utilização de ambiente virtual voltado a professores efetivos e OFAS, diretores, vice-diretores e supervisores de ensino.

ao paradoxo que o sistema educacional enfrenta: de um lado as constantes reformas impostas, com sua proposta de desenvolvimento do sistema educacional, do outro lado sua ineficiência com relação tanto ao cumprimento da qualidade de ensino proposta aos alunos e a mais que evidente precarização do trabalho docente. Isto demonstra que não há qualidade alguma e nada mudou com relação às condições de trabalho. Remete-nos ao aforismo de Lampedusa de “*que tudo mude para que tudo continue igual*”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 146).

Conforme Pérez Gómez (2001, p.144), para compreender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário entender as características desta instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. De acordo com o autor, as proposições neoliberais, apostar na qualificação, equivale a ganhar créditos acadêmicos ou a legitimação profissional, o que não se aplica aos contratados, pois não têm vínculo com o Estado, desta forma não possuem acesso à qualificação mencionada.

O que ocorre é a diferenciação escancarada por meio da flexibilização da legislação a que esses profissionais estão expostos e o que os deixa desamparados legalmente, sem benefício algum. Além do mais, a “sopa de letrinhas”³ criada pela S.E.E. reflete a divisão entre a própria categoria docente, uma vez que, se uma dessas categorias possui um benefício a mais do que o outro pertencente a outra categoria, pela própria necessidade, não se unirá em prol da defesa de direitos iguais a todos da categoria. Pelo contrário, mediante a desunião da classe docente dos contratados, o Governo os silencia e leva adiante a precarização docente. Dentre as falas, a que evidencia este pensamento é:

[...] Mas enquanto problema, enquanto dificuldade, na verdade, o Governo PSDB é um governo que legisla por Portarias, que cria uma série de ideias, coloca suas ideias em prática, na forma de Portarias. Pra que? Pra desarticular a classe. Nós contratados ficamos numa posição em que nós não podemos dizer que somos unidos, porque somos divididos em L e O... E aí cada um vai de acordo com seus interesses.

[...] Os benefícios no sentido de salários, talvez não sejam tão diferentes... Mas nós temos uma série de outras coisas... Como por exemplo, a questão das abonadas, a questão do IAMSPE. Nós somos professores como todos os outros. Enfrentamos os problemas de

³ Trata-se de uma expressão utilizada entre os docentes para se referir às diversas categorias aplicáveis aos contratados: Categorias P, N, R, F, L e O.

sala de aula como todos os outros. E por que devemos ser tratados de forma diferente né?

Ao serem solicitados a falar sobre as condições de trabalho e suas perspectivas, os docentes contratados mostraram-se extremamente pessimistas. Mencionam baixo salário, instabilidade e necessidade urgente de mudança de profissão.

- [...] Prá mim, ser docente contratada é uma incerteza todo final de ano. Naquele ano você teve aulas, quando chegou em dezembro terminam as aulas, você não sabe se terá aquelas aulas de novo. É incerteza. Esse ano eu como, o outro...eu não sei se vou comer?! Incerteza do futuro.

- [...] Hoje, os professores estão trabalhando mais por amor, mas não pelo salário. O salário já não garante muita coisa. Ser contratado é essa incerteza.

- [...] Tem um amigo meu que diz assim: - olha se tá ruim, vai piorar!

- [...] Quando se fala vou perder, todo mundo tá perdendo. Que perdeu aula, que perdeu não sei o que. Aí falam ele aumentou... ele não aumentou nada! Tudo está no seu hollerith...está ali...não é hollerith é cebolão! V. abre aquilo e você chora! Você acha que teve aumento de 5 ou 10% de aumento...Sou professora de matemática...Incorporou... Governo de São Paulo deu aumento... porque a mídia mostra o lado lindo e maravilhoso mas não vai explicar o que o Governo está querendo fazer. Então v. tem que saber o quanto você vai ganhar ou perder. E professor só tem a perder. E eu digo prá vocês, eu to aqui porque eu quero... se naufragar eu vou naufragar junto... entendeu? Se tá ruim...não quero desanimar ninguém...mas tenha certeza se tá ruim...vai piorar! Vai sair perdendo! Mas não vai piorar só prá contratado não, prá efetivo também.

Com relação à perspectiva da carreira docente, a grande maioria já sinalizava que tinha outra atividade como a professora que realizou um curso de dança de salão e ganhava três vezes mais, entre outros. Algumas das falas que evidenciam a troca de profissão ou o desejo de abandonar o magistério foram:

- [...] Você nem terminou a outra área e já ganha três vezes mais dando aula numa outra área que foge da sua. Aí você fala: - Meu, mas eu estudei tanto e estudo tanto e não posso parar de estudar e não tem condições.

-[...] Me formei em História. Não agüento mais a sala de aula, pretendo não chegar no mesmo estágio dele (se referiu ao colega Isaías). [...] E eu hoje eu faço Rádio e TV na FMU. Não pretendo continuar dando aulas. Trabalho com produção de imagem e é com isso que eu tiro meu sustento. Não pretendo continuar dando aula. Com o salário que eu ganho não tem condições.

Marcamos o terceiro e último encontro a fim de divulgar o resultado da pesquisa entre os docentes participantes para o dia 30 de março de 2012. Nosso contato nos informou que apenas os professores Cris e Edmir permaneceram na escola pesquisada na Zona Leste da Capital. Questionamos sobre os demais e ele não possui informações se ainda estão atuando ou não na rede pública estadual.

A rede pública de educação estadual é uma das maiores do mundo e o número de participantes em nossa pesquisa representa apenas uma gota d'água nesse oceano. Desta forma, essa informação apenas sugere um estudo mais aprofundado, já que a obtenção dos dados sobre demissões, transferências e exonerações dos professores da rede foi inviabilizada por conta do meio de coleta, a qual deveria ser realizada diariamente via consulta ao diário oficial do estado de São Paulo com antecedência ao tempo de duração de nossa pesquisa.

Os depoimentos refletem o aprofundamento da precarização do trabalho e da relação de emprego, presentes nas políticas de contratação de professores contratados, da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, como veremos a seguir, ao analisarmos a legislação que orienta essas contratações.

1.5 Trabalho docente contratado na Rede Pública de Educação Paulista

1.5.1. Breve histórico da política de contratação de professores no Estado de São Paulo

Apresentaremos uma breve síntese da política educacional da Secretaria da Educação de São Paulo, no período da década de 1970 a 1990 a fim de compreender o processo de construção histórica da organização do trabalho docente efetivo e contratado.

Essa síntese permeia-se pela tese de doutorado de Cação (2001), intitulada “Jornada de Trabalho Docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista”, apresentada à Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação.

Vale ressaltar que nosso propósito é destacar elementos que se relacionam diretamente com nosso objeto de estudo, ou seja, o trabalho docente contratado na S.E.E. para o entendimento de como foi esse processo de precarização do trabalho docente.

A pesquisa de Cação (2001) demonstrou que o docente contratado sempre existiu e de forma contraditória ao que consta na Constituição Federal que garante a realização de concurso de provas e títulos como requisito ao ingresso no serviço público.

Desde a década de 1960, sempre esteve em quantidade longe de representar a minoria e ano de 1968 foi marcado por três decretos relacionados à contratação diferenciada: os Decretos Nº 49.213, Nº 49.319 e o Nº 49.532.

O Decreto Nº 49.213, de 15 de janeiro de 1968, regulamentou a contratação de professores para regência de aulas excedentes nos estabelecimentos de ensino secundário e normal dos estabelecimentos oficiais do Estado.

Na mesma direção, praticamente um mês depois, o Decreto nº 49.319 é publicado dispondo sobre o recrutamento de professores para ministração de aulas excedentes no ensino de grau médio.

Grosso modo teríamos, segundo a Constituição Federal de 1934, que o ingresso no serviço público se daria por meio de concurso de provas e títulos como requisito. Contudo o Estado buscava, por meio de Decretos, a institucionalização da flexibilização e precarização do trabalho docente. A questão da contratação dos professores não efetivos já não se dava exclusivamente por meio de concursos, mas sim por brechas na legislação.

E assim, no decorrer do mesmo ano, o Decreto nº 49.532 de 26 de abril de 1968, que dispunha sobre a admissão de pessoal a título precário e o credenciamento para serviços eventuais ou avulsos [...] fixa critérios normativos para a admissão precária e sem direito à estabilidade e vantagens do funcionalismo. Trata-se do Estatuto do Funcionário Público.

Conforme aponta Cação (2001, p.40), por meio do Decreto nº 49.532 a admissão dar-se-ia de forma precária, por tempo indeterminado, cessando automaticamente quando o cargo

fosse provido efetivamente por concurso. Previa também a dispensa a qualquer tempo, a critério da administração. Por outro lado assegurava férias anuais de 30 dias, nojo, gala, licença para tratamento de saúde e à gestante.

Desta forma fica evidente a ação do próprio Estado em flexibilizar as formas de contratações de professores, pois ao mesmo tempo em que requer o respeito à Constituição Federal, cria artifícios nas próprias leis, diferentemente das formas tradicionais de admissão que se davam por meio de concursos, contrariando assim a própria Constituição Federal.

A autora também destaca outro momento de irregularidades com relação à situação trabalhista, quando a Emenda Constitucional de 30 de outubro de 1969 determinou que os cargos da administração pública fossem providos temporariamente apenas pelo prazo de dois anos, ao fim dos quais ficava vedado novo provimento sem concurso público. Não houve cumprimento por parte da Secretaria da Educação e os professores tiveram que recorrer à justiça para requerer a volta da contratação pela legislação trabalhista. Esta ação judicial ficou conhecida como “ações de precários”, que após uma série de pressões administrativas e a longa demora do judicial, foram desistindo de seus processos.

Conforme explicita Cação (2001, p.44), a década de 1970 foi marcada pelas greves de 1963 e 1968. Diante do clima de censura e repressão, as entidades de classe perderam seu caráter representativo, sendo então reduzidas à prestação de serviços de cunho assistencialista e até mesmo contribuindo para a conciliação com o Estado.

Segundo Cação (2001, p44), na década de 1970, com o avanço do modo de produção capitalista, a partir do fortalecimento do capital monopolista e multinacional, bem como da tecnologia da produção, o Estado e os poderes públicos são levados a se distanciar das iniciativas de natureza universal⁴. Assim, o Estado se converteu em aliado dos grupos econômicos em prol do desenvolvimento nacional.

⁴ Conforme Aranha (2006, 111) a escola não existiu desde sempre tal como nós a conhecemos hoje. Ela começou a se institucionalizar na Idade Moderna, pressionada pela passagem do modelo econômico e social do feudalismo para o capitalismo burguês e também devido à atuação das Igrejas católica e protestante. Desde a sua implantação, o que predominou foi o etilismo, a exclusão da maior parte da população. Esta quando tem acesso à escola, não recebe o mesmo tipo de educação. Em outras palavras, sua natureza e importância variaram no tempo, de acordo com as necessidades socioeconômicas dos grupos que nela se inseriam. Se no início o saber era instrumento de transmissão de conhecimento, com a Revolução Industrial, a exigência da escola burguesa, que era predominantemente humanística, se contrapôs à necessidade de formação técnica especializada.

Devemos também ressaltar o crescente processo de burocratização das instituições e seus reflexos no sistema educacional do Estado de São Paulo, onde novamente o Estado se utiliza de dispositivos legais para moldar e consolidar a S.E. com características dos modelos gerenciais que seriam amplamente implementados em governos futuros.

A diferenciação entre professores efetivos e contratados sempre esteve presente. Fato é que o Decreto-Lei Nº 249 de 29 de junho de 1970 veio para regulamentar os cargos de professores de ensino médio e os considerou como estáveis. Desta forma e após longa pendência judicial, anteriormente destacada, é que os quase 400 professores estáveis do Estado foram devidamente efetivados e convocados para escolha de “Cadeiras”, sem submissão a qualquer tipo de prova.

Mesmo assim, a década de 1970 ainda era composta por uma parcela considerável de professores precários, sem quaisquer garantias legais, portanto sem vínculo empregatício com o Estado.

O resumo da proposta dirigida ao Secretário da Educação, em 14 de setembro de 1970, com o respectivo Parecer do DAPE (Departamento de Administração de Pessoal do Estado), datado de 07 de junho de 1971, propunha que o professor precário fosse contratado com todas as garantias dos direitos trabalhistas, contidos no Artigo 165 da Constituição Federal, a saber: salário-família (item II); 2. Estabilidade com indenização ao trabalhador despedido ou fundo de garantia equivalente (item XIII); 3. Assistência sanitária, hospitalar ou médica preventiva (item XV); 4. Previdência social, nos casos de doença, velhice e morte (item XVI), para que pudesse exercer com tranquilidade a sua profissão; fosse nomeada uma comissão para elaborar um estatuto condizente com a função de professor “para admissão de professores não efetivos” e que este estatuto seguisse a filosofia “do Programa de Integração Social, impondo a todos uma contratação de acordo com as Leis Trabalhistas.”.

Desta forma, fica nítido que o trabalho contratado sempre existiu na Rede Estadual Pública de Educação e sempre se apresentou em desvantagem em relação aos efetivos, compondo a pauta de reivindicações da categoria.

Nessa época, a APEOESP⁵ reivindicava isonomia de direitos trabalhistas para os precários. Garantias como salário mínimo, estabilidade com indenização ao trabalhador

⁵ Conforme Almeida (1999), citado por Paula et al. (2007), a história da Apeoesp divide-se em dois grandes períodos. O primeiro, de 1945 até 1978, quando se constituiu numa entidade quase oficial, denominada

despedido, assistência médica, previdência social e uma comissão para elaborar um estatuto aplicável aos “professores não efetivos”. A resposta da Secretaria da Educação foi negativa. A justificativa era que os admitidos a título precário não estavam subordinados nem ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado nem à CLT. Sendo assim, não tinham direito algum a vantagens atribuídas aos funcionários públicos civis do estado e aos contratados sob a égide da legislação trabalhista. (CAÇÃO, 2001, p. 58).

A tensão estava instalada com relação à condição dos precários. Por um lado o Governo do Estado mantinha as regras, do outro lado a pressão da APEOESP a favor de melhores condições trabalhistas aos contratados a título precário. Para termos uma ideia, a composição do magistério atingiu cerca de 80 por cento de admitidos com título precário.

Vejamos, em 1969, o Estado admitiu pela CLT. Em 1970 voltou ao regime de admissão a título precário que retirava os direitos de vínculo empregatício desses funcionários. Desta forma, a única forma da categoria do professorado alcançar seus direitos trabalhistas era por via jurídica, e foi o que aconteceu. Cerca de 1.180 professores tiveram o reconhecimento de vínculo empregatício com o Estado em 1ª Instância. Isto motivou a entrada de mais 15 mil ações trabalhistas.

Algo que nos chama atenção é que, ao pesquisarmos, notamos uma confusa organização da legislação aplicada aos docentes contratados, porém isto não é recente no magistério público paulista. Conforme *APEOESP em notícias, janeiro de 1974, apud Cação (2001)* a criação de um Estatuto do Magistério poria fim àquele *cipocal emaranhado de atos, leis, decretos, resoluções, portarias*. Nas palavras de Cação: era uma *fúria legisferante*. O que prevalece é a burocratização no Estado.

Após muitos debates e ensaios, em 13 de novembro de 1974, por meio da Lei Complementar nº 114 foi instituído o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, que representava o primeiro dispositivo legal com relação a carreira do magistério.

Conforme Cação (2001, p.62-63), na mesma data é promulgada a Lei nº 500 que instituiu o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário consagrando essa

Apesnoesp, só adquirindo a denominação de Apeoesp em 1973. O segundo vai de 1979 até os nossos dias, período em que o sindicato tem procurado legitimar-se como representante do professorado do ensino oficial paulista frente ao Estado e à sociedade e como interlocutor e/ou parceiro junto a outros organismos sociais no debate das questões políticas e educacionais.

⁶ Grifo da autora. (Vide CAÇÃO, 2001, p. 71)

expressão que, de tão conhecida e corriqueira no meio docente, banalizou-se, sofrendo um processo de normalização, e parece ter-se convertido em algo perene: admitido em caráter temporário – ACT.

Em outras palavras, esta lei se constitui numa forma precarizada de contratação à margem da CLT e até mesmo na própria denominação que é “o precário”. Porém, configurava-se ainda como vínculo empregatício: servidor ocupante de função, conhecido como OFA.

Contraditoriamente, a lei não afirma que os ACT’s não são funcionários públicos, pois a eles são aplicadas as mesmas disposições relativas aos funcionários públicos civis do Estado.

Vale ressaltar que diante da mundialização do capital, a tendência é de flexibilização do trabalho docente e ampliação do emaranhado de categorias docentes contratados, na SEESP.

Fica claro que, apesar das manifestações contrárias e diversas tentativas da APEOESP em atuar a favor da categoria docente, encontrávamo-nos na época do regime militar com sua posição de autoritarismo e o sindicato não tinha outro caminho a seguir senão o da adaptação.

Em meados da década de 1980, considerando que o período ditatorial foi encerrado, a democratização trouxe novas esperanças, com participação ativa do professorado paulista nas discussões sobre os rumos da política educacional em São Paulo.

As reivindicações dos docentes abarcaram a jornada única, ou de uma JTD menor, salários dignos, respeito aos direitos trabalhistas, entre outras, e demonstravam o processo de precarização docente na rede de educação pública estadual.

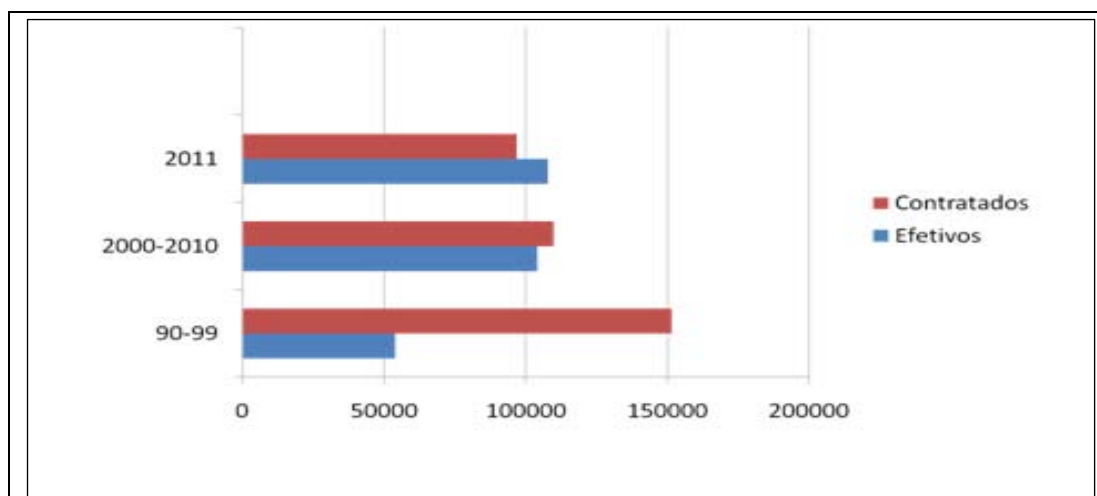
A década de 1980 iniciou com grandes expectativas para toda a população brasileira por conta do fim da ditadura militar e das eleições diretas para governadores e eleições diretas para Presidente da República.

Por outro lado, a categoria docente cresceu quantitativamente na Rede Estadual, o que contribuiu para o processo de precarização, pois neste período houve um rígido controle salarial.

Conforme Cação (2001, p.102 e 103), a luta da categoria docente abarcava a composição de uma jornada menos exaustiva e compatível com a melhoria da qualidade de ensino, reajuste salarial, correção da L.C. 247⁷ com referência ao enquadramento do professor, isonomia salarial, conservação do mesmo número de referências salarial para todos os funcionários efetivos e inativos, aposentadoria aos 25 anos, direito do ACT de ministrar aulas em mais de uma delegacia de Ensino, entre muitos outros aspectos.

Assim, a luta por melhores condições salariais, entre outras, atravessou décadas. Mas a década de 1980 foi marcada por greves e o aumento dos desempregados por conta da dispensa maciça de ACT's. Nesta época, conforme o Anuário Estatístico do Brasil, no Estado de São Paulo essa categoria docente representava 50% do total dos professores da rede e ainda hoje este percentual permanece.

GRÁFICO 1: Professores efetivos e contratados na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁸



Fonte: DIEESE - Elaboração própria.

Desta forma, percebe-se que se mantém, no estado de São Paulo, a distribuição entre professores efetivos e contratados, com o objetivo de se beneficiar com a redução de custos com relação à folha de pagamento.

⁷ A LC 247/81 tratava de enquadramento dos professores quanto às referências numéricas nas Escalas de Vencimentos, de acordo com a classe a que pertencessem os cargos e funções-atividades e a Tabela respectiva. Os prejuízos foram grandes, pois a maioria dos professores foram enquadrados por esta Lei, sem correspondência direta.

⁸ Fonte: SEESP-SP Boletim de acompanhamento de pessoal. Subseção Dieese – 2011 (Elaboração própria)

Na década de 1990, com o agravamento da economia são aplicadas políticas econômicas com fundamentos na administração clássica e de economia.

Assim as medidas neoliberalistas foram ganhando espaço na educação, favorecendo a desregulamentação das relações de trabalho por parte dos que sobrevivem da venda de sua força de trabalho. E neste caso não podemos excluir o professor contratado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

1.5.2 Trabalho docente contratado na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Podemos perceber, então, que diante do contexto da mundialização muitas outras transformações foram ocorrendo, sobretudo no mundo do trabalho e que se refletiram na política educacional no Estado de São Paulo.

Inicialmente, no exame do que é trabalho, recorreremos às lentes de Marx, que diz:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (...) [Diferente do que ocorre no mundo animal] o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado já que no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. (...) (MARX, 1983, pp.149-150)

Em outras palavras, o trabalho é o processo em que o homem utiliza diversos meios, seja sua própria força, algum tipo de instrumento que transforme os elementos da natureza e sua capacidade mental, modificando assim a natureza externa e ao mesmo tempo sua própria natureza. Deste ato de trabalho, cujo objetivo é satisfazer uma necessidade.

Conforme Landini (2008, p. 148), o trabalho é:

[...] um processo de objetivação que tem como base a ação consciente do homem frente às necessidades e às condições concretas, processo no qual são definidas, também, a essência da postura subjetiva e as formas por meio das quais o sujeito do processo do trabalho define sua postura com relação a si mesmo. LANDINI (2008, p. 148)

Em sua análise, Landini recorre a Lukács (1968) o qual considera o concreto como um processo relacionado a uma estrutura econômico-político-social dada, não é um fato dado.

Ao analisarmos trabalho em Marx, não localizamos um estudo específico sobre o trabalho docente, mas há clareza sobre o vínculo entre educação e trabalho na sociedade da época.

Conforme Morila e Senatore (2010, p.5):

O pensar de Marx sobre a educação está não só em acordo com sua teoria, mas relacionado às condições históricas da sociedade em que viveu, onde a escola era escassa e o trabalho alienado tornado hegemônico. Mas as condições históricas mudaram. O trabalho alienado perdura, mas a sociedade burguesa adotou como princípio a educação leiga, obrigatória e gratuita, que se espalhou distintamente entre o mundo capitalista. (MORILA E SENATORE, 2010, p.5)

Conforme aponta Enguita (1989, p.161), o que ocorre é que as relações sociais na educação e o modo de produção capitalista sofreram alterações no decorrer da história.

Nessa nova fase, o sistema metabólico social do capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado (ANTUNES, 2002, p.184). E é isto que ocorre com os docentes contratados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Contudo, o trabalhador da rede estadual pública paulista diferencia-se dos demais tipos de trabalhadores, pois seu trabalho tem como resultado produto não-material, ou seja, a prática dos docentes na obtenção do “produto” que, conforme Paro (1996) é o aluno educado, seu trabalho não se separa do processo de sua produção. Ocorre na relação com o aluno. Afinal, o Estado emprega docentes com a finalidade de reprodução da sociedade. Isto não quer dizer que o professor não trabalhe, pelo contrário. Na nova ordem neoliberal encontra-se num processo de intensificação de seu trabalho.

Para Saviani (1984, p.86) a distinção entre trabalho material e produção não-material permite:

situar o conjunto dos professores no âmbito da produção não material naquela modalidade em que o produto do trabalho não é separado do ato de sua produção. Com isso se torna possível unificar as lutas dos professores a partir da especificidade do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1984, p.86)

Existem conceitos diferentes a respeito de trabalho material e imaterial e contraditórios entre si. Para Lessa (2007, p.114) trata-se de:

uma postulação de uma dualidade ontológica no mundo dos homens, seja ela ao modo tradicional de contrapor o espírito à matéria, seja ao modo mais frequente no debate das últimas décadas, de se contrapor o material ao não-material, conduz a dificuldades teóricas insuperáveis. Vimos como em Cohen, Lojkine, Negri, Offe e Yamamoto, estas dificuldades se manifestam em modos distintos. (LESSA, 2007, p. 114)

Sendo assim, não é nossa pretensão adentrar na discussão sobre trabalho material e imaterial. Sob as lentes marxistas, Enguita (1993) nos ajuda a entender que há uma atitude ambivalente diante do trabalho. Por um lado o trabalho é indispensável para a liberdade do homem enquanto espécie e como atividade para si. Por outro lado, manifesta-se como mediação entre o homem e suas necessidades. Diante do modo de produção capitalista a diminuição da jornada de trabalho é condição para que o trabalhador se desenvolva integralmente. Porém, nos dias atuais, ocorre a intensificação que por um lado restringe o trabalhador a atingir seu desenvolvimento e por outro lado, existe a dominação pelo capital a fim de extrair cada vez mais a mais-valia. Nesse sentido é preciso considerar também a outra peculiaridade relacionada ao trabalho de professores: o fato de se realizar na esfera não produtora de mais-valia.

Para fins deste estudo e com base em Frigotto (1984) consideramos que o docente é um trabalhador assalariado e que seu trabalho contribui de forma diferente para a reprodução ampliada do capital. Primeiro porque o produto de seu trabalho não se separa da produção e segundo porque se encontra na esfera pública.

Outra característica levantada por Coli *apud* Silva Junior (2006, p.317) é que o trabalho do professor, além de ser considerado imaterial é superqualificado. Nas palavras de Coli (2006, p.317):

No contexto do trabalho imaterial, o contrato trabalhista não estabelece uma relação imediata entre produtividade e improdutividade; ao contrário estabelece novos parâmetros para a exploração da força de trabalho vivo, que hoje é redimensionado por novas formas de controle do capital, essencialmente a partir de sua subjetividade criativa e participativa no processo de produção. [...] Em resumo, um trabalho que já dependia da subjetividade produtiva do trabalhador resulta no atual processo de estratégias de mudanças no trabalho produtivo, em profunda sujeição da subjetividade do artista [do professor] aos meios e controles do capital. (COLI, 2006, p.317)

Oliveira (2003, p.135) nos alerta que diante da mundialização do capital, a produtividade dá um salto mortal em direção à plenitude do trabalho abstrato. E que, agora, *⁹trata-se de transformar todo o tempo de trabalho em trabalho não-pago; parece coisa de feitiçaria, e é o fetiche em sua máxima expressão.*

Desta forma, também o controle sobre o trabalho desse professor se dá de forma diferente. Além da intensificação, o Estado institucionaliza a precarização por meio da legislação, reduzindo custos, mas acima de tudo dentro da nova dinâmica de reprodução do capital, controlando os gastos públicos, aspecto essencial se considerarmos a disputa em torno do fundo público. Desta forma, o controle sobre o trabalho docente torna-se importante, pois tem como função a redução de custos.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho docente está em transformação, sobretudo o trabalho do professor contratado que sofre modificações em virtude da dinâmica entre a esfera pública e privada. Há de se considerar também que o papel da escola foi mudando no decorrer dos tempos e hoje, dada a função cada vez mais estreita entre as necessidades de reprodução do capital e o aporte do fundo público, as mudanças estruturais afetam profundamente o trabalho docente.

Conforme aponta Oliveira (2003, p.149), o que está em jogo é o controle do acesso ao fundo público que se traduz na combinação do público-privado.

Esta disputa está imbricada às relações sociais de produção, daí as reformas para a formação de sujeitos adaptáveis à nova exigência de produção e ampliação do capital (MONFREDINI, 2008). Pelaez e Ladeira (2005, p.3) afirmam com relação ao fundo público:

Em todo o processo de valorização do capital, um componente fundamental é a presença do Estado, que historicamente é intensificada em momentos de crise, como podemos perceber por decisões particularistas de governos e também pela participação do fundo público no processo de reprodução do capital, através de subsídios, negociação de títulos públicos, de garantias de condições, de

⁹ Grifo nosso.

financiamento, etc. O fundo público no capitalismo contemporâneo sofre pressões e funciona como um elemento fundamental para a reprodução do capital e da força de trabalho, ou seja, existe uma tensão, ainda que desigual, pela repartição do financiamento público. Dessa forma, o fundo público reflete as disputas existentes na sociedade de classes, onde a mobilização dos trabalhadores busca garantir o uso da verba pública para o financiamento de suas necessidades, expressas em políticas públicas; enquanto o capital, com sua força hegemônica, consegue assegurar a participação do Estado em sua reprodução por meio de políticas de subsídios econômicos, de participação no mercado financeiro, com destaque para a rolagem da dívida pública, dentre outras possibilidades. (PELAEZ e LADEIRA, 2005, p.3)

Segundo Oliveira (1998, p.21), o financiamento público sempre foi historicamente um pressuposto para o capital, hoje este possui uma natureza diferenciada. Considerando o capitalismo concorrencial, o fundo público comparecia como um elemento a posteriori, já no capitalismo contemporâneo “a formação da taxa de lucro passa pelo fundo público, o que torna um componente estrutural insubstituível” (OLIVEIRA, 1998, p.21).

Desta forma, também o controle sobre o trabalho do professor torna-se importante.

Diante do exposto pudemos verificar que tanto a escola como o trabalho docente foram afetados pelas mudanças sociais. Na atualidade, estas mudanças afetam profundamente o professor, se consideramos os efeitos das recentes crises cíclicas de acumulação por conta da superprodução de capital em suas diversas formas, que, em consequência, provocam a queda de produção, ocasionando o desemprego, inflação, precarização do trabalho, entre outros, como veremos adiante.

Milani (2007, p.34) aponta que a regulamentação de trabalhos temporários feita em 1988 aprofundou ainda mais a precarização das condições de trabalho de modo geral.

Nas palavras de Alves (2000, p.246):

A lei do Contrato de trabalho temporário aprovada em 1988 permite a institucionalização do novo (e precário) mundo do trabalho no Brasil. Permite, por exemplo, às empresas, instaurar contratos de trabalho em que o percentual de recolhimento do FGTS que cai de 8% para 2% sem aviso prévio, sem a multa de 40% sobre o FGTS e sem a estabilidade provisória em virtude da gravidez e exercício do mandato sindical. As horas extras poderão ser compensadas em prazo de até um ano, quando a legislação trabalhista atual estabelecia o limite de uma semana. (ALVES, 2000, p.246)

Tais alterações representam um processo em curso da precarização e intensificação do trabalho. Não há dúvidas que grande parte da classe trabalhadora vive a instabilidade de seus trabalhos frente a garantia de empregos fixos. E os resultados são: diminuição dos benefícios sociais, salários mais baixos, falta de segurança, trabalho menos qualificado, trabalho sem registro, perda de representação sindical e jornadas mais extensas. Consequentemente há o enfraquecimento das lutas coletivas e a fragmentação da classe trabalhadora. (DIEESE, 1993). Tudo o que vemos também na categoria docente.

Nas palavras de Milani (2007, p.34), com a aprovação de Leis sobre Contrato de Trabalho Temporário:

Grande parte da classe trabalhadora fica sem estabilidade, sem garantia de emprego fixo. A força temporária de trabalho, assim precarizada, é submetida a menores salários, mas a jornadas de trabalho mais extensas. O trabalhador fixo também sofre consequências advindas da desregulamentação. Ameaçados pelo desemprego, pela concorrência dos subempregados, eles se tornam mais dóceis às regras patronais. A diminuição dos empregos estáveis acaba enfraquecendo as lutas coletivas e os sindicatos perdem seu poder político. O medo de perder o emprego faz com que o trabalhador se torne submisso às condições impostas pelos empregadores. Por outro lado, os trabalhadores temporários não têm direito a sindicalização, diminuindo assim a quantidade de sindicalizados. Consolida-se a desagregação e a dispersão dos trabalhadores, aumentando ainda mais a fragilidade de suas organizações. (MILANI 2007, p. 34)

Milani (2007, p.31) explicita, por meio das suas análises, a perda de direitos por parte dos trabalhadores, devido à forma que assume a relação capital e trabalho nesse momento histórico. Não há limites para obtenção máxima da exploração. Não se trata de um processo seletivo, ou seja, não é restrito a um tipo de trabalhador. Ocorre nas fábricas, indústrias e também no Estado.

De acordo com a Constituição de 1988, capítulo VII, da Administração Pública, Artigo 37, trata-se de funcionário público Estadual e Municipal aquele que seguir as seguintes determinações:

I- Os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei;

II- A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos;

III- O prazo de validade do concurso público será de até dois anos, prorrogável uma vez, por igual período (BRASIL, Constituição 2010, p. 32).

Entendemos então que para ser funcionário público há de ser aprovado em concurso público. Contudo o que ocorre é o avanço da flexibilização do trabalho e para isso criam-se brechas nas próprias leis, sobretudo na legislação estadual. É o que veremos a seguir.

Inicialmente daremos destaque à Lei Complementar no. 1.010 de 1 de junho de 2007, que dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e dá providências correlatas.

Esta legislação alterou a questão jurídica dos servidores admitidos em caráter temporário, os quais deixaram de ter vínculo com o Estado, perdendo direitos como números de faltas permitidas, afastamentos, possibilidades de designações para a Direção e/ou Coordenação das escolas e até mesmo uma situação diferenciada de ano a ano, para atribuição de aulas.

Assim, as políticas neoliberais deixaram suas marcas na educação flexibilizando a legislação, criando várias categorias aplicadas aos servidores admitidos em caráter temporário. A criação da Categoria “L” decorreu de um acordo entre entidades e governo por ocasião da LC No. 1.010/2007, com o objetivo de não deixá-los de fora do São Paulo Previdência – SSPREV, por prazo limitado.

Contudo o divisor de águas aconteceu com a Lei Complementar nº 1.093 que entrou em vigor em 16 de julho 2009, dispondo sobre a contratação por tempo determinado e, entre outras coisas, regulamentou o artigo 115, parágrafo X, da Constituição Estadual ao dispor os seus critérios:

X - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público¹⁰;

Desta forma, a categoria dos docentes contratados passou a se compor da seguinte forma:

¹⁰ (Constituição Estadual, Art. 115, X, http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0765-0776_c.pdf - Site consultado em 06 de Março de 2011 – 22:00

- Categoria “P”: corresponde ao Ocupante de Função Atividade Estável;
- Categoria “N”; corresponde ao Ocupante de Função Atividade Estatutário;
- Categoria “R”: corresponde ao Ocupante de Função Atividade, admitido pela CLT – estável;
- Categoria “F”: corresponde ao Ocupante de Função Atividade admitido com fundamento na ¹¹Lei no 500/74. A Lei no 1.010/07 suprimiu a dispensa imotivada. Esse servidor tem assegurada a atribuição de carga reduzida (12h. semanais – art. 1º das Disposições Transitórias da LC no. 1.093 de 16/07/2009) e deverá participar anualmente do processo de avaliação anual conforme o inciso I deste artigo;
- Categoria “L”: corresponde ao Ocupante de Função Atividade admitido após a LC no 1.010/07, através de Contrato de Trabalho Docente (CTD), por período superior a 15 dias, fixado no calendário escolar;
- Categoria “O”: corresponde ao Ocupante de Função Atividade admitido de acordo com o art. 7º da Lei Complementar no 1.093/2009 de 16/07/2009, que prevê a contratação pelo prazo máximo de doze meses.

É fato que o trabalho docente contratado sempre existiu na rede de escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), no entanto este momento foi crucial para entendermos que se tratava da reorganização do trabalho e políticas educacionais a fim de cumprir as exigências do capitalismo contemporâneo, ou seja, às políticas neoliberais. Assim, entendemos que a precarização é institucionalizada pela própria legislação da S.E.E.S.P.

Os contratados na data que ocupavam suas funções foram denominados “F” – Ocupantes de Função Atividade, os chamados “OFAS”, sendo hoje considerados como “efetivos de luxo”, por não terem conquistado sua função via concurso público (DANTAS, 2011). Tiveram suas garantias trabalhistas reconhecidas de forma semelhantes aos dos profissionais efetivos e diante de dispensa imotivada amparando-se no Art. 43 da Lei Nº 1010/2007 com fundamento da Lei no 500/74.

No entanto, estes professores eram praticamente obrigados a lecionar em locais distantes de suas residências e até mesmo em de horários coincidentes com escolas particulares, o que os forçou abandonar a profissão.

O quadro 1 na página seguinte demonstra os números referentes à categoria “F”:

¹¹ Conforme Milani (2007, p. 68), em março de 1975, à página 13 da APEOESP, matéria de Raul Schwinden acerca da Lei 500, afirma sua sanção às vésperas das eleições, com caráter tipicamente eleitoral [...] Ao regulamentá-la, a Secretaria da Educação transformou-a num pesadelo para os mestres paulistas, lançando a discórdia entre os mestres, transformando-os em “lobo que devora lobo”.

Tabela 1: Números da categoria F

Ano	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
2008	---	90.306	89.334	89.111	88.790	88.230	87.857	87.469	87.088	86.778	86.529	86.351
2009	86.252	85.048	84.559	84.138	83.863	83.537	83.257	83.675	83.461	86.901	83.854	83.936
2010	76.536	76.023	75.035	74.350	73.778	73.430	73.214	72.852	72.637			

Fonte: SEESP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - DRHU – Cadastro Funcional da Educação

Os números da categoria “F” evidenciam a redução progressiva desses professores, os quais cedem lugar à outra categoria, no caso a “L”, como veremos mais adiante. Dessa forma, questionamos se a intenção do Estado será extinguir a categoria “F”, considerada um “efetivo de luxo”, uma vez que seu ingresso se deu sem participação em concurso.

Quanto aos professores que estivessem atuando como “eventuais” e admitidos no período de 02.06.2007 a 15.07.2009, foram denominados como categoria “L”.

Quanto à categoria “L”, os números são os seguintes:

Tabela 2: Números da categoria L¹²

Ano	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
2008	--	2.597	4.735	5.749	8.448	11.144	11.775	12.282	16.255	18.520	19.787	16.171
2009	13.587	8.187	9.243	13.210	17.678	20.849	20.225	18.833	18.500	22.158	21.158	20.810
2010	16.296	12.086	11.003	12.035	12.732	13.190	13.127	13.127	13.615			

Fonte: SEESP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - DRHU – Cadastro Funcional da Educação

Podemos verificar o crescimento desta categoria por volta de 70% nos meses de Janeiro/2008 a Setembro/2010, inversamente à diminuição da categoria “F” que cedeu lugar à

¹²

Fonte: SEESP - SP: DRHU – Cadastro Funcional da Educação

categoria “L”. Parece-nos uma maneira do Estado em distribuir os números entre as diversas categorias, daí o aumento da categoria “L”,

A preocupação do Estado em reduzir custos gerou mal-estar entre os docentes, pois ao mesmo tempo em que desamparou docentes que tinham 20 anos de experiência, por outro lado contemplou estudantes que naquele momento da promulgação da Lei atuavam como docentes, sendo assim beneficiados.

O que chama atenção é a determinação da contratação de docentes mediante “contrato” e cria-se a Categoria “O”. Esta contratação prevê um processo seletivo simplificado com regulamentação do órgão central de recursos humanos da Secretaria de Gestão Pública¹³ e vincula o contratado ao Regime de Previdência Social, nos termos da legislação federal.

O *Jornal dos Professores*¹⁴ do Centro do Professorado Paulista publicou uma crítica do Prof. Martins, acerca do funcionalismo público da época de 1952, que era formado por pessoas indicadas pelos políticos e tinham certo desprezo ao trabalho, por meio da marchinha que dizia: “*Maria Candelária, É alta funcionária, Saltou de para quedas, Caiu na Letra “O”*”. Na época a Letra “O” significava chegar ao ponto mais alto do funcionalismo. Conforme Martins (2012, p.3), os anos correram céleres e eis que, em 2009, mais uma vez a letra “O” se destaca no âmbito do serviço público. Desta feita não valorizando o funcionário, mas sim, estigmatizando, colocando-o em posição de inferioridade perante seus pares.

E esta desvalorização foi percebida ao abordarmos os docentes contratados, da categoria “O”, que não concordam com a diferenciação entre as próprias categorias e os efetivos da rede pública estadual, que limitam seus contratos de trabalho no ano letivo o que, na prática, inviabiliza o pagamento das férias.

Segundo o Art. 7º da Lei 1.093/09, com relação às ausências consideradas como dia

¹³ Quanto ao Processo Seletivo Simplificado para contratação de Docentes é importante lembrar que gerou muita polêmica e indecisões. Em 2008, após a sua realização, foi decretada a sua nulidade. Em 2009, após a Secretaria Estadual de Educação (SEE) divulgar que os professores que não atingissem nota mínima não entrariam em sala de aula, reviu-se esse posicionamento. Além disso, a maneira de classificar os professores gerou absurdos, tais como estudantes serem classificados antes dos habilitados. Posteriormente, na falta de professores, a SEE abriu cadastro no meio do ano para quem não fez a prova. Enfim, o que a medida para seleção provou foi a incompetência dos formuladores dessa política perversa, restando o questionamento: Quem pagará essa conta?

¹⁴ O *Jornal dos Professores* é uma publicação do Centro do Professorado Paulista. Utilizamos o N° 431 de Fevereiro de 2012.

efetivo exercício temos:

Serão consideradas como dias trabalhados as ausências do contratado em virtude de:

I-casamento, até 2 (dois) dias consecutivos;

II-falecimento de pais, irmãos, cônjuge, companheiro ou filhos, até 2 (dois) dias consecutivos

Em contrapartida, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, por meio da Lei Nº 10.261 de 28 de outubro de 1968, o qual institui o regime jurídico dos funcionários públicos, em seu artigo 78 prevê:

Serão considerados de efetivo exercício, para todos os efeitos legais, os dias em que o funcionário estiver afastado do serviço em virtude de:

II-casamento, até 8 (oito) dias;

III-falecimento do cônjuge, filhos, pais e irmãos, até 8 (oito) dias;

IV-falecimento dos avós, netos, sogros, do padrasto ou madrasta, até 2 (dois) dias.

Outro ponto importante a ser destacado é que nas admissões via “contrato”, findado o período estipulado de um ano, o docente deveria respeitar o afastamento de 200 dias entre um contrato e outro, mas com a criação desta lei foi possível para aqueles que se enquadravam na categoria “L” a permanência no cargo até o final de 2011.

Em 14 de dezembro de 2011, o PLC 71 alterou o dispositivo da LC 1.093/2009 diminuindo o intervalo mínimo de 200 dias para 45 dias entre contratos de professores estaduais. O que, de certa forma, não contribuiu para os docentes, que ficam sem salários nesse período.

Em 31 de dezembro de 2011 os docentes da Categoria “L” foram dispensados, em atendimento ao disposto na Lei Complementar Nº 1.093/2009. Mais uma vez vêm à tona os erros cometidos pelo Governo. Por que ao publicá-la não informaram que seriam futuramente dispensados? E o pior de tudo é que queriam a devolução de parte de seus vencimentos correspondentes entre o fim do ano letivo e a data da publicação da dispensa.

Desta forma, fica nítida a ação das políticas neoliberais implementadas pelo Governo Serra, que pretendiam a redução dos gastos públicos e contribuíram para a crescente

flexibilização, constituindo o “novo”, no velho e precário mundo do trabalho docente contratado, e que configura assim um “continuum” no rumo dessas políticas.

Em tempos de reforma, o discurso do governo era de valorização do professor por meio da implementação da chamada “revolução educacional”, que era acelerada e incentivada por organismos internacionais, com o argumento de que a demora em provocar reformas educacionais era uma ameaça ao crescimento econômico. O arcabouço de sustentação dessa política educacional ligou-se ao rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano que, segundo Arapiraca (1982), foi proposta na década de 1960 e enfatiza que, para garantir uma economia bem sucedida, era necessário o investimento em seres humanos, isto é, atrelava o desenvolvimento econômico à educação e à formação humana.

Para Bianchetti (2001, p.93) “na perspectiva economicista do chamado “neoliberalismo”, tal teoria responde aos princípios sustentados por essa tendência” e diante da crise do capitalismo, que necessita de novos padrões de acumulação, o revisitar e rejuvenescer dessa teoria mostra-se eficaz, pois para os neoliberais “é o mecanismo mais democrático de distribuição de possibilidades porque deixa na decisão individual a definição do futuro” (BIANCHETTI, 2001, p.111).

A crise do capitalismo mencionada por Bianchetti (2001) redefiniu novos ajustes e padrões de acumulação e, para Chesnais (1996), a década de 1990, período denominado “Mundialização do Capital”, apresenta um novo complexo de reestruturação produtiva no qual os agentes do capital em processo são as corporações transnacionais que possuem grande poder de interferência sobre as relações sociais e políticas, pois concentram um grande volume de riqueza.

Essa nova crise no padrão de acumulação capitalista verificada neste período afetou de forma consistente o mundo do trabalho e fez com que o Brasil abrisse suas portas para a flexibilização do trabalho, levando adiante a silenciosa e gradativa precarização do trabalho em geral, e em específico, do trabalho docente.

Como vimos acima, os professores também sofreram os efeitos estruturais da crise de acumulação capitalista os quais, segundo Alves (1998) aprofundam ainda mais a precarização da classe assalariada, na qual todos os trabalhadores da educação também estão inseridos.

Entendemos, então, que a atual fase do capitalismo é de fato contraditória, pois aprofunda as condições que impedem o desenvolvimento do ser genérico do homem, com a agudização do estranhamento social, instaurando o sócio-metabolismo da barbárie. (ALVES, 2009, p.221)

Enfim, diante da crise estrutural do capital é que emerge um novo e precário mundo do trabalho constituído das inovações tecnológico-organizacionais adotadas pelas grandes empresas e suas redes de subcontratações, sobretudo as japonesas sob o nome de toyotismo.

Para Chauí *apud* Milani (2007 p.31):

a crise fiscal do Estado e as ideias neoliberais são dois fenômenos que levam a uma ação precisa: suprimir todos os direitos conquistados pelos trabalhadores: cortar as chamadas políticas sociais e desviar todos os recursos públicos para as empresas privadas [...] O capital já não precisa dos grandes contingentes de força de trabalho, necessário anteriormente. Com o fim das políticas sociais e dos direitos conquistados, a classe trabalhadora não tem condições para enfrentar o capital. (MILANI, 2007, p.31)

Entendemos também que a flexibilização não é seletiva geograficamente. Ela ocorre nas diferentes regiões do planeta e, internamente, nos diferentes Estados nacionais, variando de região para outra. O denominador comum, no caso do trabalho docente, é que é constante no magistério público.

Oliveira (2004, p.1132) abordou a reestruturação do trabalho docente, sua precarização e flexibilização nas atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, resultantes das reformas educacionais mais recentes e seus reflexos de desprofissionalização e proletarização.

Assim, se faz importante ressaltar as reformas e as novas políticas educacionais como agentes que colaboram para a precarização do ensino.

Segundo Oliveira (2004, p.1140):

o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”. (OLIVEIRA, 2004 p.1140)

Sendo assim, nesse capítulo ficaram visíveis as mudanças no trabalho docente contratado na rede pública paulista mediante a política educacional, frente ao novo modelo de acumulação capitalista, que trataremos a seguir.

CAPÍTULO II – TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DO TRABALHO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E ECONÔMICA MUNDIAL.

O objetivo desse capítulo é apresentar o momento histórico que representa o novo período de desenvolvimento do capitalismo mundial, a partir da década de 1980, denominado de Mundialização do Capital, por Chesnais (1996).

Em primeiro lugar, partimos de alguns elementos que contribuíram para entendimento do que é globalização sob a ótica do geógrafo Milton Santos.

Nenhuma definição é totalmente aceita, sobretudo pelo caráter ideológico defendido pelo autor.

Nas palavras de Santos (2007, p. 18), a globalização é vista como fábula:

A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimentos os elementos essenciais à continuidade do sistema. Damos aqui alguns exemplos. Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil. (SANTOS, 2007, p.18)

Santos (2007, p.19) questiona o fim da ideologia proclamada e levanta outra hipótese: não estaríamos, de fato, diante da presença de uma ideologia maciça, segundo a qual a realização do mundo atual exige como condição essencial o exercício de fabulações.

O autor vai além e defende a ideia de construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. E neste ponto, discordamos do autor, pois os principais dilemas, tais como fome, miséria, sobretudo o da precarização do trabalho, o qual relaciona-se com

nossa pesquisa, demonstra que o problema encontra-se na estrutura do capitalismo. Trata-se de um processo complexo, permeado de mediações.

Além disso, sem invalidar e tirar o mérito do grande geógrafo brasileiro que tanto contribuiu com suas reflexões sobre o processo em curso, com seu engajamento político de proposta marxista, mas não ortodoxo, socialista, mas não radical e principalmente pelo seu lado humanista, optamos por examinar a realidade sob à luz de referenciais teóricos marxistas como Mézaros, Chesnais e Harvey, que nos forneceram elementos para compreender a estrutura econômico-social capitalista.

Conforme Dowbor (1997, p.10), vivemos uma profunda revolução tecnológica. As transformações se deram em todo o mundo com a inserção de novas tecnologias, o advento da *internet*, que permitiu o encurtamento de distâncias geográficas e até mesmo do tempo, pelos avanços na saúde, na informação, a tecnificação da agricultura, entre muitos outros. Estes fatos contribuíram para a constituição de uma nova dinâmica de produção capitalista e afetaram substancialmente o mundo do trabalho.

No entanto, a consolidação desta nova era tem sido marcada por intensas crises econômicas e sociais que incidiram diretamente sobre dimensões importantes: o trabalho e a educação. Assim, faz-se necessário o entendimento do momento histórico político-econômico mundial denominado mundialização do capital, com a finalidade de compreender as mudanças operadas no âmbito do trabalho em geral, e em específico do trabalho docente.

A partir das análises teóricas de Chesnais (1996, p.15) o termo “Mundialização do Capital” foi mais bem caracterizado, correspondendo, segundo o autor, à nova etapa de desenvolvimento capitalista e à crise do sistema do capital no século XXI. Para Alves (1999, p.53) mundialização do capital é uma “denominação mais precisa para o fenômeno da globalização.

Harvey (2010, p.117) define essa etapa como acumulação flexível, cuja análise parte dos anos 60 até a década de 1990, expondo a tese de que o capitalismo teve sua fase de transição no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política, seguindo a Escola da Regulação. Ainda segundo o autor, a crise de acumulação deu início ao processo de neoliberalização do mundo.

Conforme aponta Harvey (2010, p.117), o conceito de “regulamentação” teve como pioneiro Aglieta (1979) e como propositores Lipietz (1986) e Boyer (1986). Segundo Harvey (2010), a escola da regulação:

[...] descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados. (HARVEY, 2010, p. 117)

Ainda, seguindo os argumentos de Harvey (2010, p.117) a regulação cria mecanismos para a autorreprodução do modo de produção e necessita que seus atores (sejam eles os capitalistas, os trabalhadores, os funcionários públicos, entre outros), ajam em unidade. Dessa forma, a regulação representa:

o conjunto de mecanismos e de instituições que permitem a acumulação capitalista funcionar durante os períodos relativamente estáveis, daí o papel do Estado em exercer controle sobre o emprego para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas (HARVEY, 2010, p.118).

Mészáros (2002, p. 695) assume uma posição crítica em relação às possibilidades de regulação no capitalismo. O autor define o novo período do capital como fase da produção destrutiva. Sobre a economia mundial, caracteriza-a como sendo um *continuum depresso*, ou seja, uma longa depressão permeada por momentos de desaceleração, recessão e crescimento não sustentado das economias capitalistas. Apesar de concordarmos com o posicionamento de Mészáros, nos remeteremos a Harvey, pois o autor contribui para a caracterização das mudanças no mundo do trabalho, como veremos adiante.

Alves (1999, p.2) nos aponta que no caso do regime de financeiro, os ganhos não são originados da produção real, mas sim por novas formas de reprodução do capital.

Chesnais (1996) citado por Alves (1999, p.54) afirma que são traços marcantes da macroeconomia do capitalismo mundial na década de 1990:

- Taxas de crescimento do PIB muito baixas, inclusive em países que desempenharam tradicionalmente o papel de “locomotiva” junto ao resto da economia mundial.

- Deflação rastejante
- Conjuntura mundial extremamente instável, marcada por constantes sobressaltos monetários e financeiros.
- Alto nível de desemprego estrutural
- Marginalização de regiões inteiras em relação ao sistema de trocas
- Concorrência internacional cada vez mais intensa, geradora de sérios conflitos comerciais entre as grandes potências da Tríade (Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão).

Outra característica importante no novo regime mundial de acumulação é que o capitalismo é parasitário, pois depende do superendividamento dos indivíduos e das novas formas do capital se reproduzir por meio dos fundos mútuos de investimentos e fundos de pensão.

Atualmente, as grandes massas de capital estão centralizadas nas instituições financeiras não bancárias e não mais nas indústrias como na época fordista.

Conforme aponta Alves (1999, p. 67), tais instituições não bancárias representam os grandes fundos de pensão por capitalização e fundos de aposentadoria anglo-saxões e japoneses; os grandes fundos de aplicação coletiva privada e de gestão de carteiras de títulos; os grupos de seguros, principalmente aqueles voltados à indústria de pensões privadas e de aposentadorias complementares e os bancos multinacionais, apesar de sua reduzida participação no mercado mundial na última década.

Desta forma, percebe-se o poder decisório de tais instituições, influenciando inclusive nas orientações e decisões estatais nas formas de explorar o trabalho e do trabalhador assalariado.

É importante destacar que a mundialização do capital tem características próprias e que não são autônomas, uma vez que não são livres das interferências e determinações político-econômicas.

Para Harvey (2010. p.140), na passagem histórica econômica para a acumulação flexível em 1973, um dos fatos marcantes foi o choque do petróleo. Foi uma fase conturbada

de reestruturação econômica, política e social. A partir de então, o mundo do trabalho foi alterado. O Estado rompeu muito das relações sociais, leis e regulamentações relacionadas ao Bem-Estar Social.

Ainda, conforme o autor, o que contribuiu para a ofensiva contra o Estado a partir dos anos 1970, foi a crítica aos trinta anos de êxito da fase de acumulação do capital, ocorrida sob, o que o autor denomina de sistema fordista, referindo-se às novas tecnologias combinadas com novas formas de administração, que modificaram as relações com os trabalhadores assalariados e as organizações sindicais. Posteriormente, apoiados pelos “Estados capitalistas”¹⁵, houve a tentativa de desmonte do Estado de bem estar social, baseadas em desregulamentação e privatização.

A partir dessa década, o conceito de capital humano é utilizado na construção dos nexos entre educação, economia e desenvolvimento econômico.

Para Frigotto (2001, p.39), a teoria do capital humano constitui-se:

Num desdobramento e/ou um complemento, como situa Schultz, da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. De acordo com a visão neoclássica, para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. (FRIGOTTO, 2001, p.39)

Nesse sentido, entendemos que a educação é responsável por produzir capacidade de trabalho e foi vinculada ao desenvolvimento econômico e distribuição de renda. Mas, levando em conta o raciocínio da concepção do capital humano, no qual a educação cria capacidade de trabalho, ela se torna um investimento no recurso humano. Seguindo esta lógica, com mais treinamento o indivíduo produzirá cada vez mais e ganhará na mesma proporção. Em outras palavras, a ideologia burguesa surge novamente com o objetivo de

¹⁵ De 1960 a 1981 representavam os países capitalistas avançados: Austrália, Canadá, França, Alemanha Ocidental, Itália, Japão, Espanha, Suécia, Reino Unido e EUA (HARVEY, 2010, p. 149)

mascarar a realidade e aprofundar a desigualdade existente na estrutura do capitalismo, transferindo o sucesso ou insucesso, aos indivíduos. Trata-se da inculcação da meritocracia, afinal em tempos de concorrência, somente desta forma os indivíduos criam possibilidades maiores de conquistar posição melhor na estratificação social.

Em 1980 passou-se a difundir o novo liberalismo econômico defendido por Friedman, que se baseava na crítica ao Estado do Bem-estar social e ao retorno do capitalismo à sua origem, ou seja, ao chamado livre mercado, o capitalismo puramente competitivo, livre das intervenções e regulações do Estado. A este caberia a função de arbitrar no sentido dos direitos de propriedade e outras regras do jogo econômico. Afinal um *liberal consistente não é um anarquista*. (FRIEDMAN, 1984, p.43)

Os primeiros governantes a adotarem as medidas neoliberais, foram a Ministra Margareth Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan, presidente dos EUA. (BIANCHETTI, 2001, p. 11)

Conforme Frigotto (2001, p p.11), o neoliberalismo nasceu como combate ao ideário do Estado de Bem-Estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Friedrich Hayek foi o teórico principal dessa corrente e a ele se juntaram Milton Friedman e Karl Popper.

Nesse período, ocorre a retomada e disseminação de alguns valores do liberalismo, com chamado neoliberalismo, para explicar e justificar determinadas reformas. Este ideário atribui a crise ao modelo de desenvolvimento baseado no Estado intervencionista, às concessões feitas aos trabalhadores nas primeiras décadas do pós-guerra, entendendo que faziam concessões às proposições socialistas. Com base nessa crítica, propõe-se como solução as reformas necessárias para reduzir a intervenção do Estado, privatizando empresas públicas e cortando despesas com seguridade social. Estas ações foram adotadas mundo afora, inclusive pelo Brasil.

Sob a égide neoliberal, as reformas ganharam outro sentido. Se antes as reformas tinham conotações positivas e ligadas ao progresso, agora, então, significam transformações sociais e econômicas a favor uma sociedade igualitária, democrática e humana.

O que ocorre é que a sociedade mudou, mas as formas de dominação foram sendo refinadas. Hoje temos o Estado em parceria com o privado, utilizando-se da “democracia

como mecanismo de mercado: os votantes são os consumidores; os políticos são os empresários”. (MACPHERSON, 1978 *apud* BIANCHETTI, 2001 p.19).

Ressaltamos que o papel do Estado não se restringe às parcerias com o privado. Vai muito além. O Estado é ator principal no atual processo de superação às crises do capital. E é nesse ponto que a educação se situa em nível de infraestrutura, no sentido de produção da mais-valia. Para valorizar o capital, o Estado age como intervencionista, um articulador dos interesses privados.

Sobre o papel intervencionista do Estado, Frigotto (2001, p.102) afirma:

A forma presente de Estado - intervencionista – não representa uma transgressão aos fundamentos reais das relações de produção capitalista, e, conseqüentemente, não transgride a essência os princípios do Estado liberal. O Estado intervencionista é apenas a expressão histórica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção. O Estado liberal ou Estado intervencionista não são “escolhar”, mas a própria forma do modo de produção capitalista gerir as crises que lhe são orgânicas, decorrências, em última instância, das formas que as relações capitalistas de produção vão assumindo dentro do movimento de acumulação, concentração e centralização do capital. “O imperialismo não é uma questão de escolha para uma sociedade capitalista: é seu modo de vida”. (FRIGOTTO, 2001, p.102)

Diante das sucessivas crises inerentes ao modo de produção capitalista, as quais resultam em queda da taxa média de lucro, cabe ao Estado recorrer ao fundo público, e garantir a manutenção e continuidade da produção. Assim percebe-se a profunda imbricação do Estado com as empresas transnacionais, característica da atual fase de capitalismo monopolista. Nesse sentido, cabe ao Estado realizar intervenções com relação às demais esferas, produção, tecnologia, cultural, social, educação e no mundo do trabalho.

Souza (1998, p.53) destaca que foram efetuadas reformas econômicas de cunho neoliberal não só no Brasil, mas na América Latina. Estas reformas denominaram-se ajustes econômicos e encontraram sustentação e legitimidade num aparente consenso e penetraram ideologicamente no senso comum das organizações políticas e econômicas nacionais. A este conjunto de decisões políticas para o enfrentamento da crise foi denominado *Consenso de*

*Washington*¹⁶, o qual sintetizou a centralidade dos organismos financeiros internacionais na construção da hegemonia neoliberal.

Seguindo prescrições de organismos supranacionais, sobretudo do Banco Mundial, é que a educação ganhou centralidade, justamente por representar um dos pilares para o desenvolvimento científico e tecnológico, responsáveis pela formação das forças produtivas. E é nesse sentido que organismos como o Banco Mundial têm influenciado na formulação e implementação de políticas e reformas educacionais, sobretudo porque os atrelam a financiamentos.

A fim de estabilizar a economia, foram feitos diversos ajustes englobando combate à inflação, disciplina fiscal, reforma tributária, drásticos cortes aos gastos públicos, principalmente em educação, saúde e infraestrutura de saneamento básico, além de reformas estruturais ligadas à desregulamentação econômica, flexibilização das leis trabalhistas, privatização das empresas estatais e liberalização financeira.

Assim, as reformas ocorridas na educação, em todo o mundo, tiveram como justificativa melhorar a economia por meio do fortalecimento dos elementos escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.

Conforme aponta Azevedo (2001, p.6), é nessa perspectiva que as reformas buscaram melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. É esta a realidade brasileira.

Outro elemento que nos ajuda a compreender a mundialização do capital é o crescimento dos investimentos diretos e os rendimentos de capital, inclusive os investimentos no mercado financeiro.

Entendemos, então, que a disseminação destes investimentos avançou paralelamente à globalização das instituições bancárias e financeiras que facilitaram as fusões e aquisições internacionais.

¹⁶ O termo Consenso de Washington foi usado por John Williamson (1990) (pesquisador do Institute for Internation Economics) para descrever o conjunto de propostas econômicas defendidas pelos políticos e tecnocratas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Vale ressaltar que, neste período, a mundialização do capital impulsionou um novo complexo de reestruturação produtiva que promoveu profundas alterações no mundo do trabalho, não somente pela introdução de novas tecnologias no sistema produtivo, mas principalmente pelas determinações políticas de cunho neoliberal postas em prática na década de 1980. Significa também que o Estado neoliberal interfere e privilegia interesses específicos, contrários à classe trabalhadora.

Isto representou a debilitação da classe trabalhadora, pois se instaurou o desemprego estrutural, salários reais baseados em ganhos modestos, proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas e retrocesso do poder sindical. (HARVEY, 2010, p.167)

Surge, nesta fase, o conceito de flexibilização do trabalho, cujas características foram descritas por Swyngedouw *apud* Harvey (2010, p.167):

- Múltiplas tarefas
- Pagamento pessoal, ou seja, por meio de bonificações
- Eliminação da demarcação de tarefas
- Aprendizagem no trabalho
- Ênfase na corresponsabilidade do trabalhador
- Nenhuma segurança no trabalho e condições precárias para trabalhadores temporários.

Novas formas de gestão disseminaram-se visando A maior exploração da mão-de-obra, ampliando a margem de exploração e alienação por parte dos trabalhadores, numa época em que não há trabalho para todos. Daí os *milhões de desempregados, excluídos da sociabilidade do trabalho e, desvinculados das promessas da modernidade numa época de “pós-modernidade”* (HARVEY, 2010, p.143). Daí, a estrutura de mercado abaixo:

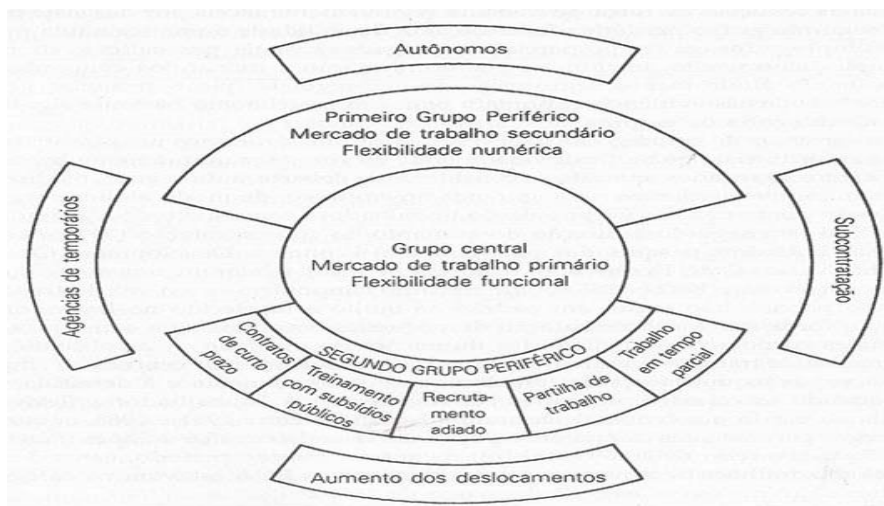


Figura 1: Estrutura do mercado de trabalho, segundo Harvey¹⁷.

Conforme análise de Harvey (2010, p.144), o grupo central desta estrutura de mercado de trabalho diminui cada vez mais e se compõe de empregados em tempo integral. Têm maior segurança no emprego, perspectivas de promoção e de reciclagem, e de uma pensão, um seguro ou vantagens indiretas. Tudo isto para atender à expectativa de ser adaptável, flexível e geograficamente móvel.

Quanto ao primeiro grupo periférico, é composto pelos empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, predominantemente em áreas rotineiras (secretárias, financeiro, etc.) e com menor especialização. A característica deste grupo é a alta rotatividade. (HARVEY, 2010, p.144)

O segundo grupo periférico oferece flexibilidade numérica maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público. Sendo assim, os trabalhadores pertencentes a este grupo têm menor segurança que o primeiro grupo periférico. (HARVEY, 2010, p.144)

Estas transformações alteraram também a organização industrial, propiciando o surgimento das subcontratações organizadas com a abertura de pequenos negócios e o aumento do tipo de produção autônoma, sob a forma de consultores, artesãos e setor informal. (HARVEY, 2010, p.145)

¹⁷ Fonte: Estruturas do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível. Fonte: Curson (1986) apud Harvey (2007, p.143).

Ainda conforme o autor, a acumulação flexível é ainda uma forma de capitalismo, pois é orientada para o crescimento, que por sua vez se apoia na exploração do trabalho vivo.

Considerando que o capitalismo está fundado na relação de classe entre capital e trabalho, o controle deste é fundamental para o lucro capitalista. Dentro desta lógica, é fundamental o uso da ideologia¹⁸ de que o “progresso” é inevitavelmente bom, ou seja, que não há outro caminho a seguir. Nesse sentido, as políticas neoliberais são postas como nova orientação capitalista, uma maneira de superar as cíclicas crises do capital.

Outro ponto merecedor de destaque é que, nesta acumulação flexível, o capital financeiro tem poder coordenador e representa fator desencadeante para sucessivas crises financeiras em nossa atualidade.

Além disso, a fase de transição para a acumulação flexível foi marcada pela automação da indústria, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado. Houve a dispersão geográfica para zonas de controle de trabalho mais fáceis e ocorreram inúmeras fusões e medidas para acelerar o giro do capital.

Nas palavras de Harvey (2010, p. 140):

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 2010, p.140)

Houve então um novo movimento de “compressão espaço-tempo” no mundo capitalista, ou seja, as decisões privada e pública se estreitaram até mesmo por conta da

¹⁸ Em seu sentido amplo, ideologia é o conjunto de idéias, concepções ou opiniões sobre algum ponto sujeito a discussão. Em sentido pejorativo, ideologia é o conjunto de idéias e concepções sem fundamento, mera análise ou discussão oca de idéias abstratas que não correspondem a fatos reais. (ARANHA e MARTINS. Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986)

rapidez da comunicação em todo o mundo e a queda de custos nos transportes, que possibilitaram a difusão imediata destas decisões.

A crise dos anos 1990 ficou marcada pela organização industrial e tecnológica¹⁹ com transformações nos métodos de produção, nas formas de gestão, de concorrência e relacionamento entre capital e trabalho, onde os “agentes do capital” em processo são as corporações transnacionais e financeiras.

A ideia de regimes globalitários foi utilizada por Ignácio Ramonet em seu livro “Geopolítica do caos (1997) e ressalta o sentido ideológico e político da globalização. É um termo cunhado para ser utilizado como uma contra ideologia da globalização, contrapondo-se à ideia de globalização. Ou seja, explicita o verdadeiro conteúdo da globalização como mundialização do capital: o totalitarismo do mercado. (ALVES, 2001, p.14).

Na atualidade, as corporações transnacionais²⁰ são as principais beneficiárias dos regimes globalitários²¹ e ao mesmo tempo em que buscam incessantemente lucros, não tem responsabilidade sobre a saúde, educação e meio ambiente.

Nas palavras de Chesnais (1996, p.15), sobre a forma de produção de riqueza:

É na produção que se cria riqueza, a partir da combinação social de formas de trabalho humano, de diferentes qualificações. Mas é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social dessa riqueza. Um dos fenômenos mais marcantes dos últimos 15 anos tem sido a dinâmica específica da esfera financeira e seu crescimento, em ritmos qualitativamente superiores aos dos índices de crescimento do investimento, ou do PIB (inclusive nos países da OCDE), ou do Comércio Exterior. (CHESNAIS, 1996, p.15)

¹⁹ Tal modo de produção envolve um sistema de inovações tecnológico-organizacionais no campo da produção social capitalista – por exemplo, a robótica, a automação microeletrônica aplicada à produção; as novas modalidades de gestão da produção, tais como CQC's e Programas de Qualidade Total; a série de racionalizações da produção, tais como os “downsizings” e a reengenharia. Muitas destas racionalizações implicaram e ainda implicam em demissões em massa. (ALVES, 1998, p. 5)

²⁰ Para termos ideia da força dessas corporações, conforme Ramonet (1998) apud Alves (2001, p. 17), o volume de negócios da General Motors é mais elevado do que o produto nacional bruto (PNB) da Dinamarca; o da Ford é mais importante do que o PNB da África do Sul; e o da Toyota supera o PNB da Noruega.

Nesse modo de produção, a classe operária e a grande massa de trabalhadores estão submetidas à agressividade do capital financeiro em busca do aumento da produtividade, sem se preocupar com as consequências do aumento do desemprego que agravam ainda mais a exploração, a desigualdade e a exclusão social.

Nesta lógica, utilizando-se da ideologia da modernização, o que observamos é o aumento da desigualdade estrutural e segmentação do trabalho, baseado na expropriação dos produtores e seus meios de produção, que leva à precariedade do trabalho.

O termo precarização é associado à flexibilização, terceirização e muitas outras formas de trabalho no capitalismo e apreende não só a redução ou perdas de direitos adquiridos, mas também a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial. Com a precarização garante-se a manutenção do modo de produção. E, com o objetivo de manter o controle capitalista com relação à produção, exacerba-se a pulverização do coletivo de trabalho.

Desta forma, podemos dizer que esta fase constitui como uma ofensiva do capital na produção, debilitando a classe dos trabalhadores, pois instaura um novo e precário mundo do trabalho, aos quais os atuais trabalhadores da educação também estão submetidos.

Nas palavras de Alves (1998, p.3):

É por isso que, na perspectiva histórico-ontológica, o novo complexo de reestruturação produtiva não possui um caráter neutro na perspectiva da luta de classes. Ele apenas expressa, na medida em que se desenvolvem as alterações do processo de trabalho, algo que é intrínseco à lei da acumulação capitalista: a precarização da classe dos trabalhadores assalariados, que não atinge apenas, no sentido objetivo, a sua condição de emprego e salário, mas, no sentido subjetivo, a sua consciência de classe. (ALVES, 1998, p.3)

Desse modo, a categoria flexibilidade é algo intrínseco à produção capitalista. Surgiu em seus primórdios, quando o capital instaurou o trabalho assalariado, promovendo a despossessão do trabalhador assalariado das condições de vida, a separação do trabalhador de seus meios de produção, a separação entre “caracol e sua concha”, conforme Marx apontava em sua obra “O Capital”.

Para trabalhar a categoria flexibilidade, embasamo-nos em Rodrigues (2003) e autores por ele referidos. O termo tem sido empregado com diversos significados. Designa processos heterogêneos, na medida em que podem ser relacionados às necessidades geradas pelo tipo de

processo de trabalho, de produto, de mercado, de estratégia competitiva, da organização e das relações de trabalho.

Sayer e Walker (1994) apud RODRIGUES (2003, p.86) apontam que a flexibilidade do trabalho abrange concretamente quatro dimensões: (1) emprego, (2) conteúdo do trabalho, (3) jornada de trabalho e (4) remuneração.

Estas se relacionam diretamente com as implicações acerca do trabalho docente na rede pública, pois como veremos adiante, todas as ações, sobretudo aquelas implementadas a partir gestão Covas atingiram tais dimensões. Vejamos, a reestruturação da rede reduziu o quadro de docentes, o conteúdo foi padronizado, a jornada de trabalho foi afetada com a divisão em ciclos e não houve avanço com relação à remuneração dos profissionais da S.E.E.S.P..

Para Martin (1997) apud RODRIGUES (2003, p. 86), a flexibilidade no emprego:

refere-se à quebra na rigidez das condições de contratação e demissões de trabalhadores (flexibilidade externa) e de transferência e promoção dentro da empresa (flexibilidade interna). Os exemplos incluiriam a desregulação das demissões, o aumento da mobilidade lateral de trabalhadores (entre empregos, turnos, etc.) e a maior liberdade de ação gerencial na determinação de promoções em geral, acompanhadas de supostos indicadores de performance. (MARTIN, 1997 apud RODRIGUES, 2003, p.86)

Quanto ao conteúdo do trabalho, trata-se da maior amplitude e variação da natureza do trabalho. Por exemplo: ampliação ou eliminação de cargos polivalentes, grupos autônomos que realizam determinadas tarefas no processo de produção.

A flexibilidade de remuneração toma-a com base no incentivo, no mérito e nas competências. Os salários tornam-se parciais ou totalmente contingentes, conforme certos objetivos e indicadores de performance. MARTIN, 1997 apud RODRIGUES, 2003, p.86.

Na jornada de trabalho, a flexibilidade refere-se a uma crescente variação na duração e periodicidade da jornada regular, isto é, excetuando horas extras dos empregados Exemplo disso são as jornadas flexíveis, turnos de revezamento, etc.. (Martin (1997) apud Rodrigues (2003, p.83).

Fato é que, a partir da III Revolução Tecnológica, sob o ideário neoliberal e na era da mundialização do capital, a categoria flexibilidade adquiriu maior intensidade assumindo múltiplas determinações, a saber, dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Na era da mundialização do capital, o Sistema Toyota de produção assumiu outro significado, desvinculando-se de sua gênese histórico-cultural. Tornou-se adequado às exigências do capitalismo global, com a produção baseada em tecnologias microeletrônicas combinado à organização administrativa sistêmica dos processos.

Nesse período, o toyotismo, originário do Japão no pós 2ª Guerra Mundial, baseado na produção flexível, assumiu a posição de objetivação da categoria da flexibilidade, tornando-se um valor universal. (ALVES, 1999, p.93)

Portanto, a flexibilização da força de trabalho demonstra a necessidade que o capital possui de subsumir o trabalho assalariado à lógica de valorização, sublevando a produção e reprodução de mercadorias. (ALVES, 1998, p21)

Considerando o momento de reestruturação produtiva que necessita da disposição dos operários em cooperar com a produção, o sistema toyotista utiliza seu poder ideológico para a manipulação do consentimento do operário.

Alves (1998, p. 298) destaca que uma das principais características do novo complexo de reestruturação produtiva é:

sua capacidade de debilitar a sociabilidade do trabalho, não apenas pela via da captura da subjetividade operária, através de uma série de dispositivos organizacionais de envolvimento operário; nem apenas pela via da desconstituição real da classe, por meio do desemprego estrutural; mas, principalmente através da precarização do salário e do emprego de amplas parcelas da classe, processo intrínseco à nova lógica da flexibilidade do trabalho. (ALVES, 1998, p.298)

Contudo, ao tratarmos do trabalho docente contratado, precisamos considerar que ele se insere na escola. E esta por sua vez é funcional, aos interesses burgueses. Assim, a escola é utilizada na mediação desses interesses e como mecanismo de controle a favor da classe burguesa. É de fato, palco de disputas e isto não se dá de forma linear. É uma questão histórica e presente nos dias atuais.

Também existem especificidades sobre a escola, com relação à produtividade. A escola assume papéis contraditórios. Ela promove a alta qualificação que será utilizada nas empresas para a obtenção da mais-valia. Por outro lado, também cabe a escola a improdutividade, seja no sentido da qualidade do ensino, da parcela de investimento a ela destinada, das precárias condições de trabalho enfrentadas pelos profissionais que nela atuam, além de não produzirem mais-valia diretamente. Ela tem papel mediador das relações entre Estado e capitalismo.

Daí a desqualificação do trabalho escolar que se reflete na crescente precarização do trabalho docente, sob a lógica da modernização, eficiência e produtividade, mas que na verdade estão transvertidas.

CAPÍTULO III – POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

3.1 Síntese das principais ações do Governo Mário Covas (1995-1998)

O quadro teórico ora apresentado serve como pano de fundo para apreendermos a relação entre o modo de produção capitalista em nível mundial e suas transformações em diversos âmbitos, e também para demonstrar a flexibilização e precarização das relações trabalhistas sob a lógica do capitalismo neoliberal, sobretudo aquelas aplicadas aos docentes contratados da Rede Estadual de Educação no Estado de São Paulo.

A partir do Governo Collor, na década de 1990, tal política foi responsável pela integração do capitalismo brasileiro à mundialização do capital sob forma de projeto político com a implementação de políticas sociais a favor de estratégias econômicas, privatizações e a abertura do país ao mercado internacional.

Conforme aponta Souza (1998, p.55), a política de estabilização econômica, resultou em maior concentração de renda, aumento do desemprego e aumento da miséria. Desta forma, mesmo com indicadores econômicos sociais e econômicos negativos, isto não representou impeditivo para o avanço neoliberal pelos governos seguintes: Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

Bresser Pereira (1996, p. 1) afirma que a reforma da administração pública responde à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia – dois fenômenos que impuseram, em todo mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia. Sendo assim, o Estado assumiu o papel de facilitador para que a economia nacional se tornasse internacionalmente competitiva.

Com relação ao papel do Estado, o mesmo autor aponta:

A regulação e a intervenção continuaram necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura – uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir em nível mundial. (BRESSER PEREIRA, 1996, p.1)

De acordo com Neves (2010, p.69), a legitimação do neoliberalismo se deu por intermédio de estratégias educadoras assumidas pelas corporações, meios de comunicação e

outros aparelhos privados de hegemonia, tais como universidade, igrejas, escolas e associações profissionais.

Diante dos programas de ajuste econômico do Consenso de Washington (1989), os países em desenvolvimento que passaram por dificuldades econômicas aderiram ao receituário liberal, em especial os países da América Latina tais como Chile, Argentina, México entre outros.

Sendo assim, a nova lógica do poder hegemônico encontrou condições favoráveis para se desenvolver, por meio de ajustes à economia sob a forma de reformas, também no Brasil e Estado de São Paulo em todas as políticas públicas, a saber: saúde, cultura, saneamento, moradia, sobretudo na educação.

Tais reformas preconizavam a flexibilização do trabalho e emprego e reduziram o aparato do Estado, considerado burocrático e ineficiente. Desta forma houve a necessidade das privatizações e terceirizações da força de trabalho. Além disso, o mundo globalizado necessita de trabalhadores que saibam utilizar as novas tecnologias, a fim de o país se manter na competitividade mundial, daí a necessidade de se pensar na educação²².

Temos como objetivo, neste item, apresentar brevemente as reformas adotadas pelos Governos do Estado de São Paulo, a partir da década de 1990. Tais reformas foram chamadas de ajustes econômicos e se apoiaram num consentimento político amplo da população. Passamos, então, da administração burocrática clássica, baseada em princípios da administração utilizada em países europeus no final do século passado, para as reformas administrativas baseadas em princípios de mérito profissional, tal qual defendia Max Weber.

Assim percebe-se que a administração pública no período 1995/2002 adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso caminhou em consonância com o governo estadual de São Paulo, na época gestão Covas/Alckmin.

Nas palavras de Cortina (2000, p.30) as diretrizes da política educacional implementadas no Governo Covas, em 1994, baseavam-se em:

²² Não é nosso propósito retroceder o período histórico, mas ressaltamos que a partir de 1964, o governo já se apoiava num discurso liberal que firmou o modelo desenvolvimentista de industrialização. Nesse período, o Estado se associou a capitais internacionais e nacionais, o que por um lado favoreceu a produção nacional, mas por outro, promoveu uma crise econômica que se agudizará ao longo da década. (NEVES, 2005, p.31).

revolução moral (fim da corrupção e loteamento político de cargos), revolução administrativa (modernização da gestão entendida como incorporação da tecnologia da informação e da gerência empresarial: eficiência a ser conseguida com reforma administrativa e privatização) e revolução na produtividade (visa à obtenção dos melhores resultados com os menores custos; parceria com o setor privado, descentralização fiscalização aberta aos contribuintes a partir dos critérios de eficiência e resultados). (CORTINA, 2000, p.30)

O governador Mário Covas assumiu o poder em substituição a Luiz Antonio Fleury Filho, pertencente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o qual havia iniciado em 1991 o Projeto de Reforma denominado Escola Padrão.²³

No ano de 1995, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo passa a ser exercido por Teresa Roserley Neubauer da Silva, cuidou da publicação dos resultados de duas comissões, as quais trataram da municipalização do ensino e das prioridades da educação paulista.

Neste processo de transição de governo, sua atuação foi fundamental e nos chama atenção pois demonstra a cooptação de intelectuais à ideologia neoliberal.

O Conselho de Educação foi responsável por traçar as diretrizes que o Governo Covas adotaria em seu governo, colocando como foco principal a qualidade do ensino. Para alcançá-la, a remuneração dos docentes seria colocada em primeiro lugar, com valores jamais alcançados.

Segundo Cordão (1995, p. 19), com relação aos educandos seria necessário trabalho que promovesse seu desenvolvimento, nos seguintes quesitos:

[...] - um conjunto de habilidades básicas como ler, escrever, realizar operações aritméticas, entender e se fazer entender, tanto através da comunicação oral quanto da linguagem escrita;

²³ O Projeto Escola Padrão era baseado na autonomia da escola. Cada unidade escolar tinha um plano elaborado por cada diretor; manutenção dos custos financeiros para solução de problemas eventuais; maior participação da comunidade, sobretudo dos pais. Criaram o HTP – Horas de Trabalho Pedagógico que representava um momento de troca de experiências entre os docentes. Garantia a Jornada Única, a qual certamente seria um elemento positivo na construção de uma educação de qualidade.

- um conjunto de habilidades de raciocínio, como pensar de forma criativa, tomar decisões, resolver problemas, saber como aprender, desenvolver a imaginação, situar-se histórica e geograficamente no mundo;
- um conjunto de qualidades pessoais, como auto-estima, sociabilidade, responsabilidade, senso crítico, capacidade de auto gerenciamento, integridade ética, capacidade empreendedora, honestidade e constância na busca de objetivos. (CORDÃO, 1995, p. 19).

Grosso modo, estas seriam as recomendações do Conselho Estadual de Educação para nortear a política educacional que seria conduzida pela Secretária da Educação.

Embora o texto demonstrasse a garantia de acesso a todos alunos, sejam do ensino fundamental ou do médio, na sequência ficou nítida a intenção da Secretaria da Educação em restringir suas ações ao ensino fundamental, conforme abaixo:

O Plano de Aplicação de Recursos da QESE/95, volta-se essencialmente para o ensino de 1º Grau, pretende a tender as carências apontadas através da alocação de recursos materiais e financeiros em todas as escolas do ensino fundamental, garantindo assim, a oferta de um ensino de melhor qualidade para a comunidade. (SÃO PAULO, 1995c)

Reis (2005, p.93) destaca os principais objetivos da Secretaria da Educação contidos no Plano:

atendimento de todos os alunos do ensino fundamental, da Educação Especial, do Ensino Supletivo e Pré-Profissionalizante; melhorara o fluxo de informações educacionais com a instalação de programas de informática, recadastramento, pesquisas estatísticas, entre outros procedimentos, fortalecer as políticas de capacitação e formação de professores e principalmente reduzir os índices de evasão e repetência. (REIS, 2005, p.93)

Aos poucos foram delineando os contornos da educação estadual, demonstrando que suas ações não estavam restritas apenas no aspecto físicos das escolas, mas também a metodologia de ensino e o tipo de professor que a Gestão Covas necessitava.

O Comunicado da S.E. de 22 de março de 1995, publicado no DOE de 23/03/1995, contém as principais diretrizes da política do Estado de São Paulo e demonstra que a educação passava por uma crise profunda por conta da ineficiência de seus gestores. Desta forma,

entendemos que a tríade dessas políticas se constitui nos elementos, a saber: reforma e racionalização administrativa, desconcentração de recursos e competências e mudanças no padrão de gestão.

A racionalização administrativa tinha como propósito a revolução administrativa e foi colocada em prática por meio das seguintes ações:

- Extinção de 18 Divisões Regionais
- Reorganização da Rede
- Municipalização do Ensino
- Extinção das Escolas Padrão
- Indicação dos Dirigentes de Ensino
- Cadastramento dos alunos
- Mudanças nos padrões de Gestão
- Projeto de Educação Continuada
- Programa de Correção do Fluxo Escolar
- Programa escola nas férias e
- Progressão continuada

Em janeiro de 1995, a primeira medida implementada pelo Governo Covas foi extinguir 18 Divisões Regionais de Ensino com o argumento que suas atividades eram as mesmas que as das delegacias de ensino. Isto representou uma economia mensal de R\$ 1,3 milhão. Esta medida foi aceita de forma consensual, uma vez que a permanência representava cargos e disputa político-partidária. Sua extinção, de acordo com a APEOESP, foi favorável, pois eram consideradas órgão burocrático sem função clara, mas alertava que a racionalização no tocante à educação deveria ser utilizada para a melhoria das condições da escola pública e de trabalho dos professores. (CORTINA, 2000, p. 37; 65). Assim, a administração atingiria seu objetivo quanto à descentralização.

Outra medida polêmica sob o comando da Secretária Rose Neubauer foi a paralisação do projeto educacional Escola Padrão, desta forma, não houve mais ampliação alguma, com a justificativa da necessidade de reestruturá-lo e reelaborá-lo adequadamente, pois somente

assim atingiriam a qualidade do ensino. Assim, o governo dava indícios que este programa seria extinto futuramente, como podemos verificar na Resolução nº 192 de 27 de julho de 1995.

A reorganização da rede de ensino se deu pela segmentação em escolas de 1ª a 4ª série, escolas de 5ª a 8ª série e escolas de ensino médio. Ou seja, foi reorganizada de acordo com a concepção de eficiência, economia e eficácia. Tudo em nome da qualidade de ensino atrelada à busca incessante de redução de custos na ocupação das instalações escolares.

Conforme Souza (1998 p.120), o Programa Reorganização da Rede Pública Estadual redistribuiu os alunos em prédios diferenciados por modalidade de ensino. Sendo que as quatro séries iniciais do ensino fundamental, na faixa etária entre 7 e 14 anos foram deslocadas para escolas com padrões arquitetônicos mais simples. As demais em escolas equipadas com laboratórios, quadras, bibliotecas, etc.

Em um artigo publicado na Revista ADUSP de outubro de 2011, a jornalista Ana Aranha descreve que o pior impacto da reorganização foi o fechamento de 7.500 classes, a desativação de 120 escolas e eliminação da construção de 1.400 novas salas de aula. Esta ação foi responsável pela redução do número total de professores, pois o número de demissões de professores efetivos e temporários foi expressivo.

Desta forma, a qualidade foi subordinada à concepção de produtividade, de redução de perdas, de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho. Um dos itens deste programa de governo foi composto pela Reorganização das Escolas e da Rede Pública Estadual²⁴, a fim de potencializar a utilização dos meios físicos e materiais, por meio da reorganização das escolas da rede pública estadual.

Ainda conforme Aranha (2011), este programa não teve boa aceitação de pais de alunos, entidades e professores, diretores e supervisores por ter sido imposto de forma autoritária e por resultar em fechamento de classes, demissões de professores e superlotação de salas. Se por um lado as condições físicas das salas de aula, de higiene e disposição do material de trabalho foram melhoradas, houve outros elementos que sobrecarregaram o trabalho do professor, tais como a implantação de ciclos, progressão continuada, classes de aceleração e reorganização do trabalho docente.

²⁴ O Decreto 40.473 de 21.11.1995 instituiu o Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual.

Tais ações causavam periodicamente ruídos na sociedade, mas a Secretaria da Educação demonstrava contradição entre discurso que apregoava a ampliação da participação popular. Em outras palavras, a nova organização escolar foi imposta à comunidade sem abertura ao diálogo e a Gestão Covas ficou conhecida pela sua forma autoritária.

Segundo Dantas (2008, p.61), foi implementada a Municipalização do Ensino, a preparar a municipalização das matrículas das primeiras quatro séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. O governo lançou um convênio denominado Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Municípios que deu início à transferência aos municípios, de prédios e equipamentos escolares, pessoal docente e técnico-administrativo, recursos financeiros e matrículas das primeiras séries do ensino fundamental. O ápice desse processo foi em 1996 quando o Fundef²⁵ foi aprovado.

A implantação dos ciclos causou maior impacto sobre as representações que o professor elabora sobre seu trabalho, uma vez que foi expropriado do controle sobre o processo pedagógico. Antes o professor exercia controle sobre os resultados de seu trabalho pela aprovação ou reprovação, ao final de um período.

Em outras palavras, representou a negação da decisão sobre o resultado da aprendizagem; restringiu suas atividades pedagógicas. Agora o professor passa a representar apenas um técnico, um orientador. A educação foi reduzida à instrução medida por avaliações pelo SAEB e SARESP.

Ainda conforme a autora, a Escola Padrão foi extinta por ser considerada excludente. Desta forma, com base no princípio da igualdade e equidade, foram extintas.

A escolha dos Dirigentes de Ensino foi desvinculada de sua filiação partidária, passando por prova escrita e elaboração de Planos de Trabalho. Apesar de parecerem democráticos, os critérios da escolha dos planos nunca foram explicitados. (DANTAS, 2008, p.62).

De acordo com Cortina (2000, p.36) apontou-se o superdimensionamento das matrículas no ensino de 1º grau, daí o cadastramento e informatização dos alunos de toda a

²⁵ O Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério foi instituído por Emenda Constitucional no 15 em setembro de 1996 e regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Consiste em vincular a estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) às parcelas de recursos destinados à Educação.

rede. Além de proporcionar a ampliação do uso de computadores, sistema de informações gerenciais e informatização das escolas. Desta forma formou-se um banco de dados para futuras análises gerenciais a fim de racionalizar o uso dos recursos.

Ainda no sentido de transformar radicalmente a estrutura do governo e da máquina estatal, foram adotadas mudanças nos padrões de gestão baseadas em métodos empresariais, mas que, aplicados à educação, corresponderiam à racionalização do fluxo escolar, instituição de mecanismos de avaliação de resultados, autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

O Projeto de Educação Continuada (PEC) foi desenvolvido em 1996/7, o qual pode se definir como um novo modo de capacitação que foi aplicado primeiramente aos supervisores, assistentes técnicos pedagógicos, diretores e professores coordenadores. Posteriormente, nas próprias diretorias de ensino, tendo como alvo os professores. (DANTAS, 2008, p.62).

Em 1996, foi implantado o Programa de Correção do Fluxo Escolar, o qual, como o próprio nome indica, tinha como objetivo corrigir a defasagem idade/série.

O Programa Escola nas Férias constituiu-se em aulas de recuperação no período das férias. Dantas (2008, p.63) aponta que o índice de aprovação aumentou, visto que o conteúdo formal não era abordado, mas tentava-se resgatar a autoestima daquele aluno.

E por fim a mais polêmica de suas ações: a Progressão Continuada. Foi implementada em 1998 e aboliu a repetência da 1ª a 4ª série e da 5ª a 9ª série das escolas estaduais públicas, favorecendo a continuidade dos estudos desses alunos.

A cultura da avaliação assumiu lugar importante no sistema educacional. Todos os envolvidos sejam alunos, pais, professores e direção volta-se para a promoção de grau. O importante é atingir os objetivos em detrimento da aprendizagem.

De fato houve aumento dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, por outro lado, os professores não tiveram capacitação para utilizá-los. Desta forma, além de terem que dar conta do preparo das aulas da forma tradicional, tinham também que entender o funcionamento desses recursos. Em outras palavras, o trabalho docente foi intensificado.

Além de todas estas medidas, Souza (1998, p.150-151) destaca a Lei 836/97 referente ao Plano de Carreira que afetou mais substancialmente as condições de trabalho dos

professores. Esta lei foi aprovada e alterou a jornada de trabalho. Aumentou o número de horas de trabalho em sala de aula e diminuiu as horas de trabalho pedagógico, que se referiam às atividades de livre escolha. Foram extintas as promoções automáticas e a progressão funcional foi substituída pela evolução “mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do ensino”. Sendo dois critérios de evolução: pela via acadêmica (licenciatura para professor de 1ª a 4ª série, mestrado e doutorado) e pela via não acadêmica (atualização e aperfeiçoamento profissional, produção de trabalhos na respectiva área de atuação).

Desta forma, diferencia-se o salário dos professores. Exemplificando, um professor de 1ª a 4ª série com licenciatura não recebia a mesma remuneração que um professor que trabalha nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio se possuía a mesma titulação.

Podemos afirmar então, que o processo de flexibilidade do trabalho docente nada mais é que um mecanismo de intensificação da produtividade do professor. Conforme Harvey (2010), não se atinge o pleno emprego, pelo contrário na rede estadual tivemos a redução do quadro associada à desvalorização do trabalho.

Em síntese, tais medidas implicaram em alteração para o trabalho docente com relação à duração e intensidade da jornada, salários, tempo de trabalho e tempo livre. Ao mesmo tempo em que alega inovações em sua administração, a racionalidade capitalista denominada flexível foi materializada por meio das ações implementadas nesse governo. Enfim, o Governo do PSDB plantava a semente do neoliberalismo na política educacional no Estado de São Paulo.

3.2 Síntese das principais ações do Governo Covas/Alckmin (1998-2002)

O modelo de governo adotado por Covas foi denominado como modelo de gestão democrática, o qual associou descentralização com democracia a serviço da eficiência das políticas públicas em consonância com o Governo Fernando Henrique Cardoso.

Contudo em seu segundo mandato compreendido entre 1998 a 2002 a realidade das escolas não era condizente com a qualidade proposta anteriormente. Então a sociedade, professores e demais envolvidos na educação desaprovaram suas medidas, sobretudo a

Progressão Continuada²⁶, que resultaram em alunos sem saber ler nem escrever. Eis a inclusão social pretendida.

Diante de sua gestão democrática, cabe-nos destacar que *não houve abertura para o debate público*. Assim, o modelo colocado em prática não representou a maioria. Conforme Bianchetti (2001, p.83), o governo neoliberal tem receio do exercício democrático, já que consideram que a vontade das maiorias não representa necessariamente continuidade histórica de uma sociedade.

Conforme destaca Dantas (2008, p.65), o governador Mário Covas faleceu em 06 março de 2002 e seu vice Geraldo Alckmin assumiu. A esta altura a política de Covas já havia sido concretizada e Alckmin partiu para a substituição estratégica da Secretária de Educação Rose Neubauer pelo carismático Gabriel Chalita. Em seu discurso chamado “Pedagogia do Afeto”, reconhece a falta de discussão na implantação do modelo educacional da secretária anterior. Isto resultou na ampliação de espaços para discussão da situação caótica da educação.

Um Fórum Central chamado “A Escola de Nossos Sonhos” foi realizado em novembro de 2002, com a participação de representantes da sociedade, tais como pais, alunos, profissionais da educação, com o objetivo de discutir e elaborar uma proposta a ser encaminhada a Secretaria da Educação para elaboração de projeto e futura votação pela Assembléia Legislativa em outubro de 2003.

Em resumo, nesse evento participaram grandes pensadores da educação brasileira, onde foi discutido o papel transformador da escola e a idéia de utilizar a sensibilização, motivação e mobilização do professor para esse fim. A pedagogia utilizada seria a do afeto, então promoveram cursos e palestras do tipo “Cosmologia: o ser e o universo”, “Autoestima: aprendendo a gostar de você” e “Visão do futuro: uma âncora para a realização pessoal”.

Desta forma, percebe-se que a discussão acerca dos sérios problemas da educação foi simplesmente o de transferir do público ao privado competências e receitas da educação, ação totalmente nos moldes neoliberais. (DANTAS, 2008, 63 e 65). Em outras palavras, o continuum das políticas de Mário Covas.

²⁶ Este modelo de ensino ficou conhecido também como “aprovação automática”.

3.3 Síntese das principais ações do Governo José Serra (2007-2010)

José Serra foi eleito governador do Estado de São Paulo, em 1º turno das eleições ocorridas em 1º de outubro de 2006 e seu mandato encerrou-se em 1º de janeiro de 2011. Sua gestão representou a continuidade das ações da gestão anterior, já que seguem a mesma doutrina política do Partido Social Democrático Brasileiro – PSDB. Dando sequencia à gestão anterior, sua preocupação foi a de combinar uma política fiscal para elevar receitas e investimento com controle maior de despesas.

Dentre diversas ações que deram continuidade à gestão anterior, o SARESP foi o item que mais se destacou em seu programa de governo. O bônus dos professores foi vinculado à progressão da nota da respectiva escola.

Seguindo a lógica da meritocracia, mais um índice foi criado: o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). Trata-se de mais um indicador de qualidade, voltado às séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª series) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para obtê-lo é necessário considerar dois critérios: a nota do SARESP e o fluxo escolar. Para isso, cada escola possui uma meta de progressão gradual, se ela for cumprida, toda equipe ganha o bônus no final do ano. Segundo o governo, além de diagnosticar a qualidade, aponta os itens que precisam ser melhorados.

Segundo Portela (2011, p.105), este programa foi questionado desde o início e falhou em sua própria proposta, uma vez que:

Na última avaliação, as notas caíram tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa entre os alunos do 9º ano. No final do ensino médio, a nota de matemática também caiu em 2009 e se manteve estável em 2010. Em Língua Portuguesa, houve pequena melhora. (PORTELA, 2011, p.105)

Houve também a tentativa de aplicar provas para seleção dos professores temporários, seguindo a lógica da meritocracia, contudo foi barrada pela justiça, a qual entendeu que esses profissionais já tinham vínculo com o Estado depois dos anos de serviço prestados

(ARANHA, 2011, p.106). Caso contrário, seria mais uma ação a favor da precarização do trabalho docente dos contratados da S.E.E.S.P.

Serra centralizou o material didático e os livros passaram a ser produzidos pelo Estado a partir de 2008, sob o comando da então Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro. Se a qualidade era tão importante, não foi o que ocorreu com o material distribuído entre os alunos, pois continham diversos erros de ortografia e conteúdo, como por exemplo, um caso bastante divulgado na mídia de apresentar o mapa da América do Sul com dois Paraguais.

Não bastassem todas as ações que se concretizaram de maneira repentina, sem abertura ao diálogo e à mercê de carências técnicas e financeiras, Maria Helena concedeu entrevista polêmica à Revista Veja e ao ser questionada como melhorar a qualidade do ensino, respondeu que seria “*melhor fechar todas as faculdades do país, inclusive a USP e UNICAMP*”.

Assim se dá continuidade às ações que foram iniciadas na Gestão Covas. O distanciamento entre Governo e professores que já se havia iniciado na Gestão Covas, por conta da greve do ano de 2000, foi aprofundado. Nas palavras de Portela (2011) “*O Estado conseguiu unir os professores contra ele*”.

Ainda nesse sentido, nas palavras de Maria Izabel Noronha, presidente da APEOESP:

Por não compreender o papel único dos professores e sua importância social, sucessivos governos do PSDB, desde Covas, optaram pelo confronto. [...] Salários justos, condições de trabalho, carreira, respeito e valorização passaram a ser considerados privilégios e o Estado adotou uma linha dura, punitiva. (REVISTA ADUSP, outubro, 2011)

Dessa forma, a hegemonia do PSDB caminha para completar vinte anos, com exceção do momento em que Geraldo Alckmin decidiu disputar as eleições presidenciais no período compreendido de março a dezembro de 2006, quando seu vice Claudio Lembo pertencente ao Partido da Frente Liberal (hoje filiado ao Partido Democratas (DEM)), assumiu provisoriamente o governo.

Diante do que dissemos até então, apresentaremos a seguir o histórico da configuração política de contratação do quadro do magistério da rede pública no Estado de São Paulo a partir da Gestão Serra (2007-2010) até o presente momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos clareza de que os dados obtidos neste estudo não encerram a discussão, pelo contrário, levam ao questionamento sobre os rumos do trabalho e da profissão docente e da educação pública no Estado de São Paulo.

Na elaboração desta pesquisa o emaranhado da legislação voltada aos docentes, conforme apontado desde o início, revela-se proposital, representa um meio facilitador para a implementação de políticas neoliberais.

Por sua vez, a porcentagem de professores temporários na rede pública, sempre girando em torno de 50% (Dados do DIEESE), demonstra que esses têm papel fundamental para a Secretaria Estadual de Educação. Eles são imprescindíveis para o funcionamento da rede, conforme afirmação da própria Secretaria da Educação em reportagem recente:

Por meio de nota oficial, a pasta disse trabalhar para diminuir o número de docentes temporários da rede, mas afirma que sempre haverá esse perfil de professores. Eles são chamados, diz, a secretaria, para cobrir ausências de efetivos, afastados por conta das aposentadorias, licenças-saúde e exonerações. (FOLHA DE São Paulo, 25 de fevereiro de 2012 – Cotidiano C3).

Contudo, a utilização perene de professores temporários demonstra muito mais de descaso com a escola pública. Demonstra que o Estado consegue obter vantagem econômica expressiva diante de tal situação. Se uma das características marcantes da mundialização do capital é a parceria com o setor privado, o Estado necessitará de mais recursos para contribuir na manutenção dos lucros desse setor. E a maneira de fazê-lo é lançar mão de mecanismos eficientes, como no caso o de flexibilizar a legislação. Assim reduzem-se os custos de sua folha de pagamento com a educação e transfere-se para outras instâncias, no caso o setor privado. Cumpre-se o objetivo de manter o controle capitalista com relação à produção, à custa da precarização dos profissionais da educação.

O trabalho contratado agudiza a precarização do trabalho, consoante com o cenário político-econômico-mundial apontado por Chesnais (1995) e Harvey (1992).

É fato que os professores contratados possuem uma situação trabalhista diferente dos efetivos, sendo que estes conquistaram direitos trabalhistas via concurso público de provas e títulos. Todavia, o que está em pauta é a situação precarizada a que são submetidos os contratados, sem qualquer possibilidade de estabilidade e benefícios sociais, chegando ao

ponto de serem impedidos legalmente por quarenta dias de ter vínculo empregatício com o Estado, ficando um hiato em suas situações de trabalho e de vida.

Recentemente, evidencia o modelo gerencial do Partido da Social Democracia Brasileira, o qual age sob a égide neoliberal, hierarquizando e dividindo a categoria docente. De maneira mais visceral, aprofundando o individualismo, ao ampliar a competição entre os docentes contratados pelas vagas contratadas, ao transferir para cada um a responsabilidade por reunir a formação e as “competências” para permanecerem ou alcançarem a condições de professores contratados.

A hipótese na qual esta pesquisa estava amparada era que a política educacional poderia alterar a percepção dos professores. Observando a realidade na qual os docentes contratados da rede pública paulista estão inseridos, percebemos que eles têm consciência da precarização de seu trabalho frente às políticas educacionais do partido PSDB e que isto contradiz o que o governo dissemina junto à mídia, ou seja, de que há valorização docente. Os depoimentos dos professores demonstram o contrário, que logo no ingresso à carreira docente, o professor contratado já é discriminado, identificado por letras que dizem respeito à sua condição de desvalorização e insegurança, e não à sua carreira profissional.

Sendo assim, podemos também afirmar que a percepção do grupo acerca do que é ser docente contratado na Rede Estadual Pública Paulista foi alterada, sobretudo a partir do Governo Serra compreendido entre 2007 a 2010.

Em outras palavras, ser docente contratado nada mais é do que suportar a exploração máxima do trabalhador. Mediante total insegurança, dia após dia, semestre após semestre, não pode garantir seu sustento, nem tampouco o de sua família. E para o mundo capitalista, não há instrumento mais poderoso para manter a dominação do que atingir a subjetividade de forma generalizada. Em busca de sobrevivência, o docente contratado aceita as condições precárias, submete-se ao contrato por tempo determinado, sem nenhuma estabilidade de emprego. Soma-se a essa questão até mesmo o salário, pois, por meio dos relatos, o Estado demora meses para efetuar o pagamento dos proventos.

Pudemos confirmar também que o Estado manipula os docentes, utilizando a vocação que é fator motivacional para sua permanência na docência, apesar das condições de trabalho precarizadas: salário baixo, longa jornada, incerteza de trabalho nos semestres posteriores ao que está lecionando, o pagamento de proventos meses após lecionar, entre outros.

Por meio desse estudo foi possível identificar um dos aspectos da contradição presente na atualidade da sociedade capitalista: de um lado a precarização, do outro as motivações genéricas e singulares, ou seja, a referência a vocação sugere que, para os docentes, lecionar, mesmo que nessas condições precárias, preenche a vida de sentido e de alguma forma por meio desse trabalho obtém algum sustento.

Em síntese, este estudo demonstra que a profissão docente encontra-se num momento de desconstrução, com a alteração da percepção acerca do trabalho docente, e o docente contratado é a figura mais vulnerável. Resta o alarme contra este momento histórico que evidencia a profissão docente na Rede Pública Estadual de São Paulo, no sentido de construção de uma carreira no magistério, que está transformando-se em “bico”, “freelance”, “contrato por tempo determinado”, isto é, não levando o sujeito a investir nessa carreira. Portanto, a Secretaria Estadual de Educação vem impondo a desvalorização dos professores e (indiretamente) da própria educação escolar, apesar do discurso de valorização docente e de qualidade do ensino disseminado.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **A Condição de proletariedade: a Precariedade do Trabalho no Capitalismo Global.** Londrina: Práxis: 2009.

ALVES, G.A.P. **Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo no Brasil.** Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - 1998.

ALVES, G.. **Trabalho e Mundialização do Capital.** Londrina: Práxis, 1999.

ALVES, G. **Dimensões da Globalização. O Capital e suas contradições.** Londrina: G. A. P. Alves, 2001.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA, A. Na Educação, gestões do PSDB são permeadas por tensões e conflitos. **Revista da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo**, São Paulo, nº 51, outubro. 2011

ARANHA, M.L. de A. MARTINS, M.H.P. **Filosofando: Introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1986.

ARANHA, M.L.de A. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARAPIRACA, J.O. **A USAID e a educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 1982.

AZEVEDO, J. M. L. de **A Educação como Política Pública.** 2.ed.ampl. – Campinas SP, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal. Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRESSER PEREIRA, L.C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, 47(a) janeiro-abril, 1996.

CAÇÃO, M.I. **Jornada de Trabalho Docente**: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – SP - 2001

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CORDÃO, F. A. **Algumas Prioridades em Educação no Estado de São Paulo**. *Diário Oficial*. São Paulo, Imprensa Oficial, 24 jan. 1995. Seção I, p. 105 v.17. Processo do C.E.C. n° 940/94.

CORTINA, R.L. **Política Educacional Paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DANTAS, G. K.G. **Representações Sociais sobre a Escola Pública Paulista: do fórum “A Escola dos Nossos Sonhos” ao Pesadelo do “Plano Estadual de Educação”**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília-SP, 2008.

DANTAS, G.K.G. **Censo Crítico dos Professores da Escola Pública do Estado de São Paulo: Desconstruindo o Discurso de Valorização Docente do Governo PSDB** – Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – Faculdade de Filosofia Ciências, da Universidade Estadual, Marília-SP, 2005.

_____. **Política de (Des) Valorização Doente no Estado de São Paulo: Dezesseis anos de malvadez neoliberal**. 10ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – Marília – SP, 2011.

DIEESE – **Boletim de Conjuntura No 12**. Edição: 10/03/2011 - DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, São Paulo, 2011.

DIEESE - **O Processo de Terceirização e seus efeitos sobre os trabalhadores no Brasil** – DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística Socioeconômicos, São Paulo, 2003.

DOWBOR, L., IANNI, O. **Desafios da Globalização**. Petrópolis – RJ Vozes, 1997.

DUFOUR, D. R. **A Arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº4, 1991.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre: Cartes Médicas, 1993.

FIORI, J.L. **Globalização, Estados Nacionais e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro UERJ/MS, 1993.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Ed. Abril: 1984.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez: Autores, 2001.

FRIGOTTO, G. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28 ,no. 100. Especial, p. 1129-1152, out. 2007

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no Neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GRUNEWALD, J. L. **Escrever**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 19ª Edição. São Paulo: Loyola, 2010.

JÚNIOR, J.R.S. **Trabalho do professor na Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 2008.

LANDINI, S.R. Professor: Trabalho e Transtornos Psíquicos. **Revista Teoria e Prática na Educação**. V.11 nº 03 p.298-303 set/dez/2008.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LESSA, S. **Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LODGE, G. C. **Administrando La globalización em La era de La interdependência**. Tradução de Juan Carlos Jolly. México: Panorama, 1996.

MAGNONI, Jr. L. **Globalização, Neoliberalismo e exclusão calculada: reflexões sobre o ensino de Geografia**. Dissertação de mestrado - Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília – SP -1999.

MARTINS, S.S. **Maria Candelária e os professores ocupantes de função atividade**. Jornal dos Professores. Publicação do Centro do Professorado Paulista. No. 431. Fevereiro, 2012.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____ **O capital: crítica da economia política**. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I, 1983.

MARX, K & ENGELS.F.A ideologia alemã. (Feuerbach). São Paulo: HUCITEC, 9ª Ed., 1993.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Volume 89 número 223 Setembro/Dezembro, 2008.

MESZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILANI, N. Zanatta. **Precarização do Trabalho Docente nas Escolas Públicas do Paraná (1990-2005)** Dissertação de mestrado – Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba – SC – 2007.

MONFREDINI, I. **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

MORILA, A.P. e SENATORE, R.C. **O Trabalho em Marx e Engels**. Revista Eletrônica da RET Rede de Estudos do Trabalho. Ano III – Número 6 – 2010.

NEPP/UNICAMP – **Análise Qualitativa dos Programas inovadores da comunidade solidária**. Relatório Final de Pesquisa, UNICAMP – Agosto, 1999.

NEVES, L.M.W. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

_____. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARTIDO DEMOCRATAS. <http://www.dem.org.br/> - Consultado em 15/05/2012

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1996.

PELAEZ, E.J. e LADEIRA, S.C.G. **Parcerias público-privadas: quem está ganhando a disputa pelo fundo público**. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
<http://www.adusp.org.br/noticias/Informativo/151/inf15108.html>>. Acesso em 08/02/2010

POCHMANN, M. **Desenvolvimento, Trabalho e Renda no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

PORTELA, R. **Na Educação, gestões do PSDB são permeadas por tensões e conflitos**. Revista da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, São Paulo, nº 51, outubro, 2011

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RATTI, B. **Comércio Internacional e Câmbio**. São Paulo: Aduaneiras, 2006.

REIS, M. **As contradições entre o discurso e a prática da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Org. & DEMO, v.6, n.1/2, Jan – Jun/Jul. Dez, p.85-102, 2005.

RÊSES, E. da S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília - 2008

RODRIGUES, F.X.F. **A sociologia do trabalho e a sociologia do futebol: uma análise da flexibilização das relações de trabalho no futebol brasileiro**. Revista de Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás. Goiania: UFG, 2003

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Revisada. Campinas, SP Autores Associados, 2008.

SÁ, N. P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola**. Caderno de Pesquisa da USP. Nº 57. São Paulo, maio de 1986.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora. 23ª Edição, 2009

SILVA, J.R. **Trabalho do professor na Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 2008.

SILVA, T.R.N. da. **Quem tem medo da progressão continuada?** Revista de Educação e Informática, São Paulo, 14:11 – 18, dezembro 2000.

SILVA, T.R.N. da. **Entrevista realizada por Lucita Briza**. In: **Revista Nova Escola**, 178: 20-22, dezembro 2004.

SOUZA, A. N. As **políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. Tese de doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – SP – 1998

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNICAMP **Caderno de Pesquisa no 42**. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. Universidade Estadual de Campinas – SP, 1999

Legislação consultada

Constituição do Estado de São Paulo: *Artigo 115, X - Dispõe sobre a contratação por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.*

LEI nº 500/74, DE 13 DE NOVEMBRO DE 1974: *Dispõe sobre a Instituição do regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas.*

LEI COMPLEMENTAR Nº 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, e dá providências correlatas.*

LEI COMPLEMENTAR Nº1. 093, DE 16 DE JULHO DE 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.

RESOLUÇÃO SE Nº73/2009: Dispõe sobre a convocação de docentes para reassumir o exercício das respectivas funções. Publicada em 22/10/2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Dissertação de Mestrado, denominada “Trabalho docente contratado na Rede Estadual Pública de Educação Paulista”. A finalidade deste estudo é analisar como é e qual a representação que o docente contratado dá ao seu trabalho.

Assim, convidamos o Senhor (a) para participar do estudo, participando do grupo focal, que deve tomar aproximadamente 3 horas dividido em dois encontros de 01h50 cada um. Não é necessário que o Senhor (a) se identifique e nós lhe asseguramos que será mantido sigilo das informações, sendo que sua participação no estudo é “voluntária”, não sendo obrigatória e sua negação ou desistência não lhe trará qualquer prejuízo em relação a sua condição de participante do grupo focal a ser realizado em uma escola da Zona Leste de São Paulo – SP. O Sr. (a) tem total liberdade, caso não queira responder alguma pergunta e lhe informamos, também, que o resultado deste estudo deverá ser divulgado como artigo científico ou evento científico, que pode apoiar a proposição de projetos futuros com finalidade de propor intervenções específicas a fim de melhorar a condição do docente contratado na rede de educação paulista para este grupo.

Agradecemos sua valiosa colaboração e colocamo-nos à disposição,

Profa. Dra. Ivanise Monfredini (orientadora) - UNINOVE – LIPPE - Telefone (11) 9936-7070

Mestranda Valéria Kemp Galdino (Pesquisadora) – UNINOVE – LIPPE - Telefone (11) 6646-3925

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, 21 de Outubro de 2011

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____