

QUESTÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Maria Izaura Cação - Universidade Estadual Paulista - Campus Marília -
izauracacao@gmail.com

RESUMO:

O artigo, resultante de pesquisa bibliográfica e documental, discute a organização do trabalho docente na escola pública do Estado de São Paulo, considerando a reorganização da Secretaria de Estado da Educação: reformas curriculares em vigor na rede estadual de ensino; negociações sobre a reestruturação da carreira docente e legislação, desde 2000, sobre a organização da jornada de trabalho. Análise das políticas educacionais implantadas por sucessivos governos do PSDB, no estado, permite exame das condições do contexto sociopolítico e das referentes à constituição do trabalho docente no interior da escola pública estadual, com base na literatura sobre globalização; trabalho no processo de reestruturação do capital e organização do trabalho no sentido da flexibilização e precarização.

Palavras-chave: Trabalho docente. Precarização. Alienação e estranhamento.

QUESTIONS ABOUT THE TEACHING WORK IN SÃO PAULO PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT:

The paper, resulting from bibliographical and documentary research, discusses the organization of teaching work in the public school of the State of São Paulo, considering the reorganization of the State Secretariat of Education; Curricular reforms in force in the state education network; Negotiations on the restructuring of the teaching career and legislation, since 2000, on the organization of the working day. Analysis of educational policies implemented by successive PSDB governments, in the state, allows the examination of the conditions of the sociopolitical context and of the constitution of the teaching work within the state public school, based on the literature on globalization; Work in the process of capital restructuring and work organization in the sense of flexibility and precariousness.

Keywords: Teaching. Precariousness. Alienation and strangeness.

DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n17p177

1 INTRODUÇÃO

Amplamente estudo da UNESCO sobre a profissão docente no Brasil, realizado com apoio do Ministério da Educação (MEC) e coordenado pelas pesquisadoras Bernadete A. Gatti e Elba Siqueira Sá Barreto (2009) demonstra que, apesar de muitos países terem, nas últimas décadas, se empenhado para “estruturar e organizar” as carreiras do magistério no sentido de

torná-las mais próximas do que fora estabelecido pela Recomendação OIT-UNESCO em 1966, a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes. (GATTI e BARETO, 2009, p.8)

Ainda que o cenário da profissão professor, particularmente no Brasil, seja crítico, é possível apontar avanços com a promulgação da Lei n. 11.738/2008¹, ao fixar condições mínimas de trabalho e de remuneração dos profissionais do magistério público da educação básica, o que constitui marco importante, ainda que longe do ideal.

Além de regulamentar “o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2008, Art. 1º)², a lei também determina que, na composição da jornada de trabalho deverá ser observado o “limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008 Art. 2º, § 4º). Em 2013, apontava-se que a análise da profissão docente deveria levar em conta

os impactos do crescimento recente e acelerado das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e dos imprevistos para o seu funcionamento como fator único para ‘resolver’ os problemas da

¹ Fixa o piso nacional em R\$ 1.187,97 para 40 horas semanais. Sua constitucionalidade foi questionada por governadores de cinco estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará, porém o Supremo Tribunal Federal, em abril de 2011, manteve a lei considerando como piso a remuneração básica, sem acréscimos pagos de forma diversa pelos estados.

² “Art. 2º § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entende-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.”

educação brasileira, vinculando-a a condições de trabalho; vínculo empregatício; reconhecimento social; incentivos à carreira; jornada de trabalho compatível; fixação do professor em um único local de trabalho, dentre inúmeras questões que envolvem a formação e a atuação de professores. (CAÇÃO, 2013, p. 3)

No mesmo artigo, também se postula que, pela importância econômica, “o trabalho docente ocupa papel político e cultural destacado: o ensino escolar constitui, nos últimos dois séculos, a forma dominante de socialização e de formação na sociedade atual”. (CAÇÃO, 2013, p. 3)

Reforçando a importância do trabalho docente na sociedade contemporânea, Tardif e Lessard (2009, p. 17) defendem a seguinte tese: “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”.

Com este pano de fundo, investigação bibliográfica e documental, sob o título “Trabalho docente na rede estadual paulista em processo de precarização”, realizado pela autora durante o triênio 2013-2015, incidiu sobre a reorganização da Secretaria de Estado da Educação - SEE; as reformas curriculares implementadas a partir de 2008 em seus reflexos no cotidiano da prática pedagógica e as negociações que se desenvolvem acerca da reestruturação da carreira docente, mediante análise dos documentos da SEE sobre o tema e da APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, sobretudo. Nesse sentido, comportou análise das condições do contexto sócio-econômico-político e as inerentes à constituição e organização do trabalho docente no interior da escola pública estadual, com enfoque na literatura relativa à globalização, ao trabalho no processo de reestruturação do capital e, conseqüentemente, da organização do trabalho no sentido da flexibilização e precarização.

2 GLOBALIZAÇÃO E NOVAS FORMAS DE PRECARIZAÇÃO

Segundo Ianni (2011, p. 23), a globalização não é um fato, “mas processo em marcha” em todas as regiões do mundo, a moldar acontecimentos e interpretações, fazendo-se presente tanto na vida social como na produção

intelectual, conferindo novos significados aos sujeitos e à sociedade em suas múltiplas configurações. “Em forma desigual e contraditória, este vasto processo histórico-social, econômico, político e cultural continua a se expandir.” (IANNI, 2011, p. 24)

Burbules e Torres (2004) apontam como um dilema situar as origens da globalização e consideram duas possibilidades para a questão. A primeira seria localizá-las “em torno de 1971-1973, com a crise do petróleo, que promoveu diversas mudanças tecnológicas e econômicas”. Já a segunda, tratar-se-ia de, alternativamente, situar suas origens “há mais de um século, com mudanças nas tecnologias de comunicação, nos padrões migratórios e nos fluxos de capital”. (BURBULES e TORRES, 2004, p. 17). No que tange à educação, para os mesmos autores há

uma compreensão crescente de que a versão neoliberal da globalização, particularmente da forma implementada (e ideologicamente defendida) por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, reflete-se em uma agenda educacional que privilegia [...] certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes (BURBULES e TORRES, 2004, p. 19).

Com uma série de mudanças de diretrizes e procedimentos em áreas estruturais, reformas do Estado são empreendidas, também no Brasil, com consequências no que se refere às conquistas sociais e, como reflexo direto, a mercantilização e mercadorização da educação torna-se realidade. Visando à redução dos gastos públicos na área social, no sentido de tornar o Estado mais eficiente e eficaz na gestão do dinheiro público, essas reformas priorizam a privatização de setores considerados não estratégicos, dentre eles a educação, e reduzem-se os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores. (DIAS; MINTO, 2010). Para Oliveira (2004, p. 1130),

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade.

Esse processo de expansão do capital tem sido marcado por profundas transformações no modo de produção, sobretudo mediante a flexibilização da legislação trabalhista e o conseqüente recuo de direitos dos trabalhadores. Formas diferenciadas de contratação passam a ser adotadas, intensificando-se a exploração da força de trabalho e aumentando o desemprego. Nesse sentido, Morrow e Torres (2004, p. 30) destacam que a globalização

implica a substituição dos trabalhadores fixos por trabalhadores avulsos (com redução substancial no custo da mão-de-obra, devido a menos contribuições do empregador para saúde, educação e previdência social), um aumento na participação feminina nos mercados de trabalho, uma queda sistemática nos salários [...].

Para os autores, as implicações mais determinantes da globalização para o processo educativo encontrar-se-iam em três áreas:

(1) de maneira mais fundamental, o papel diferente do Estado na economia global e informacional (ou seja, pós-fordista), em resposta aos fracassos do modelo de desenvolvimento keynesiano, de bem-estar social anterior; (2) pressões neoliberais para desenvolver políticas educacionais que tentem reestruturar sistemas educacionais pós-secundários, seguindo linhas empresariais, para proporcionar respostas educacionais flexíveis ao novo modelo de produção industrial; e (3) um apelo semelhante pela reorganização da educação primária e secundária e pela educação do professor, seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências (e assim, qualificações educacionais) exigidas de maneira ostensiva dos trabalhadores em um mundo globalizado. (MORROW e TORRES, 2004, p. 31-32)

O poder estatal dirige as reformas educacionais consideradas prioritárias para as demandas da globalização, com ênfase, como mencionado, em políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, dentre outros mecanismos, segundo diretrizes de organismos bilaterais e multilaterais.

Ball (2005, p. 546), ao analisar as reformas do setor público, ressalta que as denominadas “tecnologias da política de reforma”

não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. Isto é, ‘a formação e a reformação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]’ (Dean, 1995, p.567). A reforma não muda apenas o

que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa ‘identidade social’ (Bernstein, 1996, p.73).

Diante desse quadro, o desafio é pensar alternativas às políticas neoliberais geradas pelo processo de globalização que estão direcionando as políticas educacionais no país, com a finalidade de a ela contrapor-se uma proposta de educação crítico-humanizadora.

3 REFORMAS EDUCACIONAIS DE CUNHO NEOLIBERAL E TRABALHO DOCENTE

É certo que na etapa atual de reestruturação produtiva, de reprodução do capital, a chamada flexibilização do trabalho ocorre em todas as suas modalidades.

Flexibilização esta que implica em: realização de multiplicidade de tarefas; pagamento pessoal mediante bonificações; aprendizagem no trabalho em todas as suas modalidades: formação permanente, ensino à distância; ênfase na corresponsabilidade do trabalhador; ausência de segurança no trabalho e condições precárias para trabalhadores temporários. (SWYNGEDOUW apud HARVEY, 2010, p.167)

Por sua vez, como caracterizar o trabalho precário? Como ele rima com flexibilização?

Para Sá (2010, p. 92), há dificuldades em definir o trabalho precário com rigor, mas aponta que é possível “associá-lo a quatro características: i) insegurança no emprego; ii) perda de regalias sociais; iii) salários baixos; iv) descontinuidade nos tempos de trabalho”.

A autora, apoiando-se em Castells (2002), aponta, ainda, que a “precariedade laboral” se alastra na sociedade contemporânea.

Actualmente, na sociedade ocidental, a precariedade laboral tem características específicas que se enquadram na nova fase de desenvolvimento do sistema capitalista, como refere Castells (2002: 66): ‘Em qualquer processo de transição histórica, uma das mais directas expressões de mudança sistémica é a transformação da estrutura ocupacional e do emprego’. (SÁ, 2010, p. 92)

A mundialização do capital, desse modo, consubstancia-se no processo de reestruturação produtiva, promovendo profundas alterações no mundo do trabalho, quer pela introdução de novas tecnologias no sistema produtivo, quer pelas determinações políticas de cunho neoliberal.

Para além das ideias de Castells (2002), Vargas (2012, p. 6) trabalha com outros autores que levam em conta os aspectos sociais embutidos nesse processo.

Diferenciando-se da análise proposta por Castel, alguns autores vão propor uma definição mais ampla da precariedade do trabalho, levando em consideração não apenas o estatuto do emprego, mas o trabalho e a relação com o trabalho propriamente dito. Essa é a posição assumida por Paugam (2004). Ao recuperar as categorias durkheimianas da divisão do trabalho social e reafirmar a centralidade do trabalho como mecanismo de integração social, por ele denominada de “integração profissional” ou “laços de participação orgânica”, este autor procura enfatizar aquela dimensão da precariedade do trabalho deixada em segundo plano por Castells.

Em alentado estudo sobre flexibilidade e crise de emprego Kovács *et al.* (2006, p. 4) assinalam:

Numa economia mundializada, com a predominância da lógica financeira e da rentabilidade a curto prazo, existe uma pressão incessante para a máxima flexibilização do fator trabalho. Os empregadores pretendem uma força de trabalho que responda rapidamente, com facilidade e a baixo custo, aos requisitos e às variações do mercado (Grupo de Lisboa, 1994). A empresa idealizada é a empresa magra ou a ‘empresa flexível’ (Atkinson, 1987; Brillman, 1995) que, de acordo com estratégias diferenciadas, combina diferentes regimes de emprego dentro de si mesma, com vista a obter quer flexibilidade funcional quer flexibilidade quantitativa.

A flexibilização ocorre, desse modo, nas condições jurídicas dos contratos de trabalho, cujo fundamento se dá pelo princípio básico de se recorrer a uma força de trabalho em tempo parcial e temporária, subcontratação e trabalho por encomenda. Trata-se de uma nova modalidade de regulação do trabalho. Segundo Bihl (2010, p. 92), “flexibilidade rima diretamente com instabilidade”. E essa possibilidade torna-se real para pensar as condições de trabalho docente, uma vez que formas de subcontratação e trabalho temporário passam a fazer parte do novo cenário do magistério público paulista.

Nesse sentido, nas últimas duas décadas têm-se multiplicado, no mundo do trabalho e nas relações de produção, formas de inserção temporárias e interinas típicas do modelo de acumulação flexível, elementos imprescindíveis para se pensar as condições do trabalho docente hoje, como se tratará a seguir.

Como o processo educacional e os processos sociais mais ampliados de reprodução estão intimamente interligados, as relações, as condições e a natureza do trabalho docente vêm sendo profundamente precarizados, no decorrer das últimas décadas, pois a precariedade do trabalho está por toda a parte, quer no setor privado quer no público.

Com a debilitação da classe trabalhadora, salários reais baseados em ganhos modestos, proliferação do trabalho precário e retrocesso do poder sindical, os trabalhadores da educação veem-se cada vez mais precarizados, ao exercerem um trabalho cada vez mais flexibilizado e fragmentado.

A partir de diretrizes gerais, reformas do Estado materializam-se e passam a gerar profundas consequências em diferentes dimensões, sobretudo na perda de conquistas sociais. Além da redução dos gastos públicos na área social, como apontado anteriormente, podem ser apontadas como suas diretrizes centrais: busca pela eficiência e eficácia do Estado na gestão de fundos públicos, “favorecendo as atividades privadas” e redução de direitos sociais garantidos pela Constituição Federal (DIAS; MINTO, 2010, p.77).

Essas premissas constituem a base das reformas efetuadas pelo governo em nível federal e estadual, no Brasil, direcionando as políticas sociais a partir da década de 1990. Assim, a reforma do Estado brasileiro teve na privatização dos serviços públicos a expressão mais intensa desse processo, juntamente com a forte influência de organismos internacionais como Banco Mundial, BIRD, entre outros (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996). Substituem-se os princípios do direito público e conquistas sociais pelos princípios do mercado e do lucro, gerando a necessidade de ressignificar a ação do Estado e de seus serviços, na perspectiva do mercado. Segundo Oliveira (2004, p. 1131),

tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da

organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas.

Diante dessas reflexões faz sentido indagar até que ponto o trabalho docente em São Paulo configura-se como **trabalho decente**?³ (OIT, 2012)

De acordo com Bourdieu (1998, p. 120),

a precariedade afeta profundamente qualquer homem ou mulher expostos a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável.

3.1 Reflexos do neoliberalismo na política educacional paulista

As promessas das opções neoliberais e neoconservadoras escondem muito mais do que dizem e prometem; com suas análises interesseiras e fraudulentas pretendem destruir as redes escolares públicas, como nunca, na história, poderíamos ter imaginado. (SANTOMÉ, 2003, p. 11).

Em São Paulo, a partir de 1995, o Governo Mário Covas institui um novo modelo de gestão visando atender às novas demandas da sociedade globalizada e do novo modelo de Estado, pautado na racionalização de custos da educação escolar. A reforma desarticula o eixo do pedagógico para o administrativo, desconsiderando a necessária interlocução entre ambos, e se materializa no Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (Decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995), cujos eixos centrais subordinam-se à lógica da racionalidade econômica. Visando suprir as deficiências do sistema educacional, o Programa tem por finalidades: 1)

³ Segundo a Organização Internacional do Trabalho, o Trabalho Decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT: o respeito aos direitos no trabalho (em especial aqueles definidos como fundamentais pela Declaração Relativa aos Direitos e Princípios Fundamentais no Trabalho e seu seguimento adotada em 1998: (i) liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; (ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; (iii) abolição efetiva do trabalho infantil; (iv) eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); a promoção do emprego produtivo e de qualidade; a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social.

melhoria da qualidade de ensino; 2) mudanças nos padrões de gestão e 3) racionalização organizacional.

O principal objetivo do Programa enfocava a racionalização dos investimentos em recursos humanos, físicos e materiais e o enfrentamento das “disfuncionalidades” do sistema educacional, mediante uma série de medidas, visando à reorganização do Estado (SOUZA, 2010, p. 5 Apud CAÇÃO e MENDONÇA, 2011, p. 222).

Na prática, essa reorganização resultou em fechamento de escolas e de salas de aulas, intensificação do processo de municipalização das séries iniciais do ensino fundamental, demissão de professores, significando forte golpe na rede pública de ensino. Em complemento a essa lógica política, a Secretaria de Estado da Educação – SEE - cria um sistema próprio de avaliação - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP) -, articulando-o ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC (SAEB), juntamente com o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

A educação pública paulista passa a conviver com o agravamento de problemas decorrentes dessas medidas: aumento de número de alunos por sala de aula; baixos salários; falta de professores; sucateamento de infraestrutura e um novo problema, até então desconhecido, a aprovação em massa de alunos, resultante da aplicação da progressão continuada, rapidamente conhecida como “promoção automática”. Essa aprovação, em parte, advém da pressão da SEE na busca por mudança, sem custos, dos índices desfavoráveis de reprovação e evasão, sem garantir a socialização dos conteúdos curriculares. Pode-se considerar que essa política educacional paulista, ao priorizar a racionalidade da gestão, sacrifica as já precárias condições de trabalho nas escolas, comprometendo o processo de ensino e de aprendizagem, bem como as relações de trabalho.

Redução de despesas e utilização eficiente de recursos indicarão os rumos dessa e das demais reformas educacionais de cunho neoliberal.

A gestão de Geraldo Alckmin passa a utilizar estratégias de mercado na busca por aumento da produtividade dos trabalhadores, pela via da bonificação por resultados e desempenho (Decreto n. 46.167/2001, com base na Lei

Complementar 891/2000), esvaziando a atuação sindical e as mobilizações da categoria do magistério.

O Decreto n. 46.167, de 9 de outubro de 2001, “regulamenta o Bônus Mérito instituído às classes de docentes do Quadro do Magistério”, pela LC n. 891, de 28 de dezembro de 2000. Concedido aos “ocupantes de cargos e funções-atividades de Professor Educação Básica I, de Professor Educação Básica II e de Professor III”. (Art. 2º), prevê o preenchimento de requisitos calcados na frequência, segundo o Artigo 4º:

I - a frequência apresentada pelo docente durante o período letivo de 2000, no exercício de suas atribuições;

II - o exercício em cargo ou função-atividade especificados no artigo 2º deste decreto, na data de 1º de dezembro de 2000;

III - contar com no mínimo 90 (noventa) dias consecutivos de exercício em cargo ou função-atividade docente, considerando o período compreendido entre 3 de setembro e 1º de dezembro de 2000.

Parágrafo único - Para os fins previstos no inciso III deste artigo, os períodos de exercício em funções-atividades decorrentes de sucessivas admissões, serão totalizados, desde que, entre eles, não haja interrupção de exercício de qualquer natureza. (SÃO PAULO, 2001)

Ressalta-se que o valor pago a título de Bônus Mérito “não se incorporará aos vencimentos ou salários para nenhum efeito”, não incidindo sobre ele “vantagens de qualquer natureza, nem os descontos previdenciários e de assistência médica” (Art. 13).

Nessa altura das cogitações sobre as formas atuais de reconfiguração do trabalho docente, pode-se, então, evocar o pensamento marxiano de que a redução do homem à condição de mercadoria traz como grave consequência o fato de o trabalhador ser concebido como instrumento de produção. O próprio trabalho transforma-se numa mercadoria rentável, e a “procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria [...] a existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria” (MARX, 1973, p. 102).

No limite dessas reflexões, é lícito pensar o trabalho docente como um trabalho digno, no sentido da concepção de **trabalho decente**: trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e

segurança, com liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva?⁴

José Serra (2007/2010), no início de seu governo, concebe plano ambicioso para a educação paulista, prevendo 10 ações e 10 metas a serem atingidas até 2010, no intuito de melhorar a qualidade do ensino público do estado.

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados. 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série. 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem [...] 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado. 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais [...]. 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe. 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar [...]. 10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. (SÃO PAULO, 2010)

O novo Plano Estadual de Educação dá continuidade à política implementada pelo PSDB, diante do agravamento dos problemas estruturais, decorrentes do modelo educacional que prioriza a racionalização da gestão e a política de bônus, no bojo do regime de progressão continuada, secundarizando a dimensão pedagógica, comprometida pelas péssimas condições de trabalho e de infraestrutura das escolas.

Como as necessidades da sociedade de consumo pressionam os sistemas educativos, estes buscam formar cidadãos mais competitivos e individualistas, porém flexíveis, para se amoldarem às mudanças e capazes de trabalhar em grupo para competir. Nesse sentido, o Governo paulista prioriza ações que investissem na dimensão pedagógica e de política salarial, tais como:

[...] 3- **Currículo e expectativas de aprendizagem:** Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007. [...] Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. [...] Adoção de procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação da

⁴ Conceito elaborado em 1999, pela OIT – Organização Internacional do Trabalho.

aprendizagem e na aquisição de conteúdos e competências requeridos nas etapas seguintes da vida escolar. [...] 9- **Gestão dos resultados e política de incentivo:** Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes. O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola. **Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores** e a estabilidade das equipes nas escolas. Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.[...] **As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.** (SÃO PAULO, 2008. Grifos da autora)

No cerne dessas reformas, o governo instituiu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, conjunto de medidas adotadas com relação à educação básica que alteram o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do programa “São Paulo faz escola”. Como parte da política educacional do Estado, a reforma curricular integra o PQE – Programa de Qualidade na Escola (2007). Este “estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais”, preconizando:

- a reorganização curricular da educação básica como uma das ações viabilizadoras das metas de melhoria do processo educacional paulista; - a implementação, em 2008, das propostas curriculares de ensino fundamental e médio [...]; - a necessidade de se estabelecer diretrizes que orientem as unidades escolares na montagem das matrizes curriculares desses níveis de ensino, [...] (SÃO PAULO, 2007, p. 196)

O foco do Programa São Paulo Faz Escola foi a implantação de um currículo único para toda a rede pública de ensino e materiais didáticos foram elaborados e enviados às escolas: inicialmente o Jornal do Aluno e o Caderno do Professor; em 2010 foi instituído o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, composto pelo Caderno do Professor, Caderno do Aluno, Caderno do Gestor. Atualmente, são disponibilizados quatro volumes por ano, um para cada bimestre, nos ensinos fundamental e médio.

Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, os docentes tornam-se executores reincidentes, trabalhadores alienados. Seu cotidiano altera-se totalmente, ao serem obrigados a atender a novas diretrizes e metas definidas pela SEE, mediante adoção compulsória do Jornal do Aluno, no início do ano letivo de 2008.

Por ser o currículo considerado “o esteio do fenômeno educativo, qualquer mudança no âmbito da educação está, inevitavelmente, associada a mudanças de ordem curricular”. (MORGADO e FERREIRA, 2006, p.77) Dessa forma, se o currículo não é estático, mas dinâmico (*práxis*), configura-se como uma construção social, prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola (SACRISTÁN, 2000), e, num dado período, consubstancia-se no projeto político-pedagógico de cada escola.

Diante dessas considerações, entende-se que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo não preservou a autonomia e a identidade das escolas, ou respeitou seu projeto político-pedagógico, ao alterar o trabalho pedagógico, as relações de trabalho e de poder que se instauram no interior das escolas.

A ingerência da SEE sobre a organização do trabalho docente no interior das escolas obrigou-as a desconsiderar ou a “contornar” objetivos, metas e atividades propostas em seu projeto político-pedagógico e trabalhar com o material didático elaborado pela SEE. O Caderno do Professor, ao pretender ser um subsídio pedagógico ao trabalho docente, detalha para cada disciplina, aula e série os conteúdos tidos como necessários e a metodologia a ser utilizada, bem como a avaliação. Posteriormente, esses conhecimentos são “cobrados” em avaliação realizada pela SEE e por avaliações externas: SARESP; SAEB; ENEM, visando compor os índices do IDESP.⁵

O Caderno do Professor, além de orientações para a gestão do currículo e a gestão da aprendizagem na sala de aula, por bimestre e por disciplina, série e aula, indica as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada tema; sugere aulas e material didático de apoio; apresenta propostas de avaliações e de recuperação paralela (SÃO PAULO, 2008a). Nesse sentido, pode-se concordar com as palavras de Moura (2013, p. 107):

⁵ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica; ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio; IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo “é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.” (Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>)

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

O planejamento do trabalho docente, então, escapa das mãos de professores e gestores, estes, agora animadores. O ensino “como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada” (GITLIN, 1987, p. 117). Na nova ordem neoliberal, o professor sente o processo de intensificação de seu trabalho.

Corroborando o caráter centralizador e controlador das políticas educacionais paulistas, o portal São Paulo faz Escola, que antes possibilitava o acesso público ao material curricular e didático específico, é agora de uso restrito: “todo o material do Programa São Paulo Faz Escola e Documentos Curriculares estão disponíveis na Intranet Espaço do Servidor”, com senha gerada pelas escolas, aos docentes. Por sua vez, o mesmo portal assegura que o professor siga as orientações dos especialistas da SEE, ao afirmar: “o material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear para que desenvolva o conteúdo previsto” (SÃO PAULO, 2016).

O Caderno do Professor é um material distribuído para professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Composto por 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria, ele indica com clareza o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual. É complementar ao material didático que já estava disponível para todas as escolas.

Sanfelice (2010, p. 152) considera que, embora seja legítimo o governo de um Estado ter propostas no campo da educação,

é necessário ponderar que tais propostas devem resultar de procedimentos democráticos coerentes com aqueles que atribuíram aos governantes o lugar que ocupam. É preciso que todos os partícipes do aparelho educativo estatal estejam envolvidos com a

proposta desde sua origem, mesmo que isto signifique um mergulho em muitas contradições. Não foi o que ocorreu no presente caso (a implantação do currículo oficial) e não tem sido esta a característica da política educacional do PSDB em São Paulo.

4 SÉCULO XXI: NOVAS VELHAS QUESTÕES SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ainda que o trabalho docente sob contrato precário sempre tenha existido na rede estadual de ensino paulista, a atual reorganização do trabalho docente e das políticas educacionais instituídas pela SEE, no sentido de atender às exigências do capitalismo contemporâneo e às políticas neoliberais, conduzem à precarização institucionalizada sob o manto de profusa legislação.

A partir de 2007, com a promulgação da Lei Complementar n. 1.010 deflagraram-se ataques sistemáticos às formas de contratação cada vez mais precarizadas. Assim, os já nocivos dispositivos da Lei n. 500, de 1974, que dispunham sobre a admissão no serviço público estadual, de pessoal não efetivo, ao instituírem o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário, chancelando esta forma espúria de admissão, no âmbito da administração estadual, foram “aperfeiçoados” no sentido de possibilitar formas mais flexíveis e precarizadas de admissão de professores. Desse modo, os docentes OFAs – Ocupantes de Função Atividade – Categoria F, admitidos segundo a Lei 500/1974 e por ela amparados no momento da promulgação da LC n. 1.010, foram considerados titulares de cargo, os denominados “efetivos de luxo”. No entanto, muitos deles já fora do serviço público, ao serem chamados para assumir suas aulas, viram-se obrigados a lecionar em locais distantes ou em horários incompatíveis com outras aulas já assumidas em outros sistemas de ensino, levando-os a abandonar o magistério público.

Àqueles OFAs que permaneceram na rede estadual de ensino foi assegurada a atribuição de carga horária equivalente a 12 horas semanais de trabalho, composta por 10 horas em atividades com alunos e 2 horas de trabalho pedagógico na escola em atividades coletivas. (LC n. 1.010/2007, Art. 2º, § 2) Os docentes que não conseguem aumentar o número de suas aulas nos processos de atribuição de aulas anuais ou não obtém os índices mínimos no processo seletivo simplificado, que ocorre anualmente, permanecem na

situação descrita, sendo, muitas vezes, suplantados por graduandos “que passam na prova”. Essa situação gera revolta e indignação entre os professores, acirrando o individualismo e a competição.

Na esteira da citada Lei Complementar, surgem mais três categorias docentes: a Categoria **S**: professor eventual que estivesse ministrando aulas no dia 02 de junho de 2007; Categoria **L**: aqueles que, no dia 02 de junho de 2007, data de promulgação da lei, não estavam ministrando aulas, ainda que estivessem há muitos anos na rede estadual de ensino, teriam até 2011, um momento de transição e, depois, passariam à Categoria **O**, assinando contrato de trabalho por tempo determinado.

A criação da Categoria **L** resultou de um acordo entre os sindicatos e entidades representativas do professorado e o governo, por ocasião da promulgação da LC n. 1.010/2007, visando à incorporação dos docentes, enquadrados na situação acima descrita na São Paulo Previdência – SSPREV, por prazo limitado.

A partir do governo de José Serra, muitos dispositivos legais são promulgados, conferindo a feição que o regime de contratação docente vai assumindo nos sucessivos governos do PSDB em São Paulo. A título de exemplo da abundância da regulamentação que vai precarizando / terceirizando o trabalho docente no interior do estado, é possível apontar como os mais importantes para a questão.

Lei Complementar n. 1.010, publicada em 02/06/2007, que dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo, e prevê que os OFAs que estavam com aulas, na data da promulgação dessa lei, ficavam amparados pela Lei 500/1974, sendo considerados titulares de cargo. Lei Complementar n. 1.093 de 16/07/2009: institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do magistério da Secretaria da Educação; Decreto n. 54.682 de 13/08/2009: regulamenta a LC n. 1.093/2009; Instrução Conjunta CEI CENP COGSP DRHU, de 18/09/2009, dispõe sobre a atribuição de aulas na rede estadual de ensino e sobre a admissão de docentes por prazo certo determinado; Instrução

Normativa UCRH 2, de 21/09/2009, republicada em 23/09/2009, dá orientação aos órgãos setoriais do Sistema de Administração de pessoal da Administração direta e das autarquias, quanto ao processo seletivo simplificado de candidatos visando à contratação por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar n. 1.093/2009; Resolução SE 67, de 01/10/2009, que delega competência para celebração de contratações por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar n. 1.093/2009; Lei Complementar n. 1.163/2012: altera a Lei Complementar n. 1.093/2009 no sentido de que os contratados para o exercício de função docente possam celebrar novo contrato de trabalho, cuja vigência fica limitada ao período correspondente ao ano letivo de 2012.

Como consequência deste bem articulado emaranhado legal, subdivide-se uma vez mais a categoria do professorado paulista: Categoria **P** (Estável) – professor que estava admitido na data da promulgação da Constituição Federal de 1988; Categoria **F** – professor que estivesse admitido em 02/06/2007, data da promulgação da LC 1.010/2007 (parágrafos 2º e 3º do Artigo 2º); Categoria **L** - professor admitido a partir de 03/06/2007, com vínculo em alguma escola em 17/07/2009, data de publicação da Lei Complementar n. 1.093; Categoria **I** – professor eventual a partir de 03/06/2007; Categoria **O** – professor contratado após a publicação da Lei Complementar n. 1.093/2009; Categoria **V** – docente contratado como eventual após a publicação da LC n. 1.093/2009.

Esta prevê em seu Artigo 1º:

A contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, será formalizada mediante contrato e nas seguintes hipóteses:

[...]

IV - para suprir atividade docente da rede de ensino público estadual, que poderá ser feita nas hipóteses previstas no inciso II deste artigo e, ainda, quando:

- a) o número reduzido de aulas não justificar a criação de cargo correspondente;
- b) houver saldo de aulas disponíveis, até o provimento do cargo correspondente;
- c) ocorrer impedimento do responsável pela regência de classe ou magistério das aulas. (SÃO PAULO, 2009, p. 2)

À LC nº 1.093/2009, seguem-se: Lei Complementar nº 1.132 de 10/02/2011; Lei Complementar nº 1.163 de 04/01/2012; Lei Complementar nº 1.215 de 30/10/2013; Lei Complementar nº 1.277 de 22/12/2015, alterando

aspectos pontuais da contratação temporária de docentes por tempo determinado, aprofundando o já adiantado processo de precarização do trabalho docente.

Como o arcabouço legal gestado pelos sucessivos governos do Estado de São Paulo não é objeto de aprofundamento neste artigo, mas pano de fundo para compreender como o processo de trabalho do magistério público do estado foi-se estruturando ao longo dos últimos 21 anos, cabe agora reatar os fios dessa trama em que se constitui a organização do trabalho docente na rede estadual de ensino.

5 DA TESSITURA DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E REFORMA CURRICULAR: QUESTÕES INCONCLUSAS

Para Souza (2011, p. 1), a modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil,

instala um processo de precarização que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade. Tomo como referência, a flexibilização dos contratos de trabalho, no setor público, que se expressa não somente pelo trabalho temporário, intermitente, eventual ou em tempo parcial (BEYNON, 1999), de estagiários ou bolsistas; [...]. As políticas de gestão do trabalho no setor público conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. Essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de *performances*, como também incide sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista.

Nessa perspectiva, as instituições do setor público, aí inclusas as escolas, passam a reger-se pela “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2005, p. 1107).

Seguindo este ideário, o Caderno do Gestor, publicação dirigida às escolas estaduais paulistas, como parte da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, assevera que o currículo deve ser gerido no interior da escola e não

construído pela escola, de forma colegiada, e define essa **gestão do currículo** como: “conjunto de iniciativas que devem ser adotadas na instituição como um todo, para que o currículo proposto se transforme em currículo em ação nas situações de ensino e de aprendizagem”. (SÃO PAULO, 2008b, p.2)

O Projeto Político-Pedagógico, então, passa a ser encarado como “um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular”. (SÃO PAULO, 2008b, p. 9)

Pode-se considerar esses pressupostos subsidiários à cultura do desempenho, das competências e, nesse sentido, para Ball (2005, p. 117), “a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas”, com vistas à melhoria da qualidade e à eficácia.

As alterações nas formas de empregabilidade, a intensificação e complexidade crescente das relações trabalhistas podem evidenciar-se no processo acelerado de individualização dos trabalhadores da educação, fragilizando-os e às suas entidades representativas.

Nesse sentido, o sindicato da categoria do professorado, APEOESP, em publicação sobre a carreira docente, resume a situação dos professores da rede estadual de ensino.

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

Constatação semelhante é apontada por Abonizio (2012), lançando mão de reportagem da Folha UOL de 14/09/2010, intitulada *Temporários chegam a 46% dos professores em SP*. Segundo o autor, a matéria

exemplifica de maneira categórica o tamanho da problemática da terceirização no interior dos serviços prestados pelo Estado brasileiro. De acordo com a reportagem, em números absolutos, os professores temporários chegam ao número de 101 mil professores. Além de todas as implicações que tal processo acarreta para o professor, por exemplo, a incerteza de trabalho a cada fim de ano letivo. (ABONIZIO, 2012, p. 12)

No sentido do aprofundamento desse processo, reportagem de 17 de novembro de 2015, da mesma Folha UOL, com base em boletins da SEE, aponta:

A rede estadual de ensino de São Paulo vive neste ano uma saída recorde de professores. O corpo docente para as escolas públicas encolheu 11% em relação a 2014. A redução no número de professores é a maior pelo menos desde 1999, primeiro ano com dados disponíveis, tanto para o total de docentes quanto para os efetivos. Em termos absolutos, significa que há hoje 26,6 mil professores a menos do que no ano passado (considerando setembro). Em relação aos efetivos, são 8.300 a menos. A rede possui 224 mil docentes. As informações foram tabuladas pela **Folha** com base em boletins da Secretaria da Educação e no portal da transparência estadual. (TAKAHASHI, 2015, p. B1)

A mesma matéria relata que a coordenadora de gestão de recursos humanos da Secretaria Estadual de Educação, Cleide Bauab Eid Bochixio, afirma: “há preocupação do governo em valorizar os docentes. Ela cita como exemplo o bônus por desempenho, que prevê até 2,4 salários extras se a escola bater metas de qualidade.” (TAKAHASHI, 2015, p. B1)

Ou seja, reforça-se a política de mercado via bônus por produtividade. Contudo, nem o discurso nem o sistema meritocrático têm atraído os jovens para a docência ou para a permanência dos professores contratados e também efetivos. Ao contrário, a realidade e pesquisas recentes, Moura, 2013; Abonizio, 2012, por exemplo, demonstram que as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas têm sido fortes indutores de flexibilização, precarização e terceirização do trabalho, bem como de deterioração salarial e das condições de trabalho. Para Moura (2013, p. 111), “a falta de professores e a resistência dos jovens em optar pela docência como profissão já demonstram alguns limites colocados pelo próprio discurso ideológico meritocrático do capitalismo”.

As escolas não mais se constituem em espaço dos possíveis, nem em espaço de tomadas de posições (BOURDIEU, 1996), uma vez que a concepção e o planejamento do trabalho pedagógico não mais estão afetos a docentes e gestores: cada “passo” a ser dado no sentido do desenvolvimento do processo educativo já vem “pronto” das instâncias superiores da hierarquia

do sistema, por meio dos cadernos do professor, do aluno, do gestor, do professor coordenador.

Dessa forma, não há como criar-se nos e entre os docentes aquele sentimento de pertença tão necessário ao estabelecimento de uma cultura escolar; a identidade da escola tecida pelas histórias individuais e coletivas de seus atores; o fortalecimento de relações colaborativas, mediante a definição e construção crítica, consciente e legítima, pela totalidade dos atores educacionais, de um projeto educativo que tenha sentido e qualidade.

Ao não se reconhecerem no próprio trabalho, como sentir-se parte de uma escola? Os docentes com os quais se tem trabalhado não veem sentido em sua ação cotidiana, não se sentem à vontade em seu local de trabalho, ao serem individualmente responsabilizados por seu desempenho e o de seus alunos. Não mais confiam em seus saberes, em seu próprio mérito, o que acaba isolando-os cada vez mais, sobretudo porque a meritocracia torna diferenciados os salários dos professores de uma mesma escola, mediante os bônus por produtividade. Acirram-se a competição, a desconfiança do outro. Assim, como o processo educativo pode ter êxito e qualidade? Como atender às expectativas e necessidades de alunos concretos e reais?

A experiência estranhada/alienada do trabalho docente aprofunda-se, uma vez que o currículo e o seu planejamento não mais pertencem aos seus trabalhadores. As formas de organização do trabalho apresentam-se estranhas a docentes e gestores. As relações e condições de trabalho depauperam-se. Intensificam-se a exploração e a alienação.

Partindo da tese marxista de que o trabalho é elemento fundante da sociabilidade humana, Ranieri (2001) considera que o fenômeno da alienação/estranhamento pode ser entendido da seguinte forma: enquanto *Entäusserung* – alienação - apresenta-se como uma categoria presente na produção e reprodução da vida dos homens, *Entfremdung* – estranhamento - tem sua ênfase nos obstáculos sociais que impossibilitam as condições necessárias para a emancipação da humanidade.

Assim, o trabalho alienado impede ao professor identificar-se como classe social com interesses antagônicos aos da burguesia, pois o processo de precarização e intensificação do trabalho desestabiliza a coesão da classe

trabalhadora, permitindo o aumento da exploração do trabalhador e a exacerbação do individualismo e da competitividade.

Por sua vez, o estranhamento articula-se a partir da sedimentação dos obstáculos impeditivos à realização do professor enquanto ser social, pois, no momento em que a produção pedagógica é apropriada por um segmento diferente daquele encarregado da produção, ocorre o estranhamento.

Semelhantemente, a precarização, ao afetar os trabalhadores da educação pública, cujos empregos, até pouco tempo, eram estáveis, faz com que estes sejam confrontados

cotidianamente, com exigências cada vez maiores em seu trabalho e desenvolvem sentimentos de que nem sempre estão em condições de responder às exigências. Linhart (2009) chama este processo de precariedade subjetiva, pois estes trabalhadores também vivenciam subjetivamente a instabilidade. (SOUZA, 2011, p. 2)

A premissa fundante das reformas educacionais de cunho neoliberal, a redução de gastos públicos, evidencia-se também nas formas diferenciadas de contratação de professores, como foi possível vislumbrar diante da profusão legislativa mencionada. Como forma de controle visando à diminuição dos gastos públicos, pode-se atrelar o bônus por mérito e assiduidade, bem como por resultados nas avaliações institucionalizadas, sobretudo no SARESP.

No limite dessas reflexões, é lícito pensar o trabalho docente atual, na rede estadual de ensino paulista, como um trabalho digno, no sentido da concepção de trabalho decente: adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, com liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva?

Como a questão trabalhista da categoria do magistério público paulista é processo em curso, a demandar, ainda, novos estudos e pesquisas, o que se pretendeu neste artigo/ensaio, como o título indica, foi mapear e, quiçá, aprofundar algumas questões postas às atuais formas de reconfiguração do trabalho docente na rede estadual pública de ensino, uma vez que estas refletem as contradições da sociedade capitalista. Espera-se que as concepções aqui abordadas, o material coligido e as ideias em debate possam

apontar a existência de múltiplos e complexos campos de investigação sobre a temática, ainda intocados.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Ensino de Sociologia em debate*. Revista eletrônica: **LENPES-PIBID de Ciências Sociais UEL**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-28, jan.-jun. 2012. Disponível em:

<www.uel.br/revistas/lenpes.../1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2014.

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

<<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/carreira-do-magisterio/conversas-sobre-a-carreira-do-magisterio/>>. Acesso em: 09 ago. 2015.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BURBULES, N.C; TORRES, C.A. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. (orgs.) **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.11 -26..

CAÇÃO, M. I. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. **Org & Demo**, Marília, v. 8, n. 12, jun./jul./dez., 2007.

_____. Desafios da formação docente no Curso de Pedagogia: aligeiramento e pragmatismo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 84, p.

1-22, 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1366>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

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

DIAS, E. F.; MINTO, L. W. Ensino superior em SP: expansão privatista e consequências na educação básica. **Revista ADUSP**, n. 46, jan. 2010.

FIAMENGUI, G. **Impactos do Projeto São Paulo faz Escola no trabalho do professor**. Santos, 2009, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/153>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GITLIN, A. (1987). Common school structures and teacher behaviour. In: SMYTH, J. (ed.). **Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge**. London: The Falmer Press.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O. **A sociedade global**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KOVÁCS, I. *et al.* Flexibilidade e crise de emprego: tendências e controvérsias. Instituto Superior de Economia e Gestão – **SOCIUS** Working papers nº 8, 2006. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1996/1/wp200608.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1993.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORGADO, J.C.; FERREIRA, J.B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A.F.; PACHECO, J.A.

Globalização e educação – desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006, p. 61-86.

MORROW, R.A.; TORRES, C.A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. (orgs.) **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.27-44.

MOURA, C. B. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. Marília, 2013, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Escritório no Brasil. **Trabalho decente**. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-decente>> Acesso em: 10 nov. 2014.

RANIERI, J. **A câmara escura**: alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001

SÁ, T. “Precariedade” e “trabalho precário”: consequências sociais da precarização laboral. **Configurações** - Trabalho e Não Trabalho: valor e (in)visibilidade. [Online], n. 7, p. 91-105, jun. 2010. Disponível em: <<https://configuracoes.revues.org/203> >. Acesso em: 29 set. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. FINI, M.I. (coord.). São Paulo, 2008a.

_____. **Caderno do Gestor**. FINI, M.I. (coord.). São Paulo, 2008b. Versão preliminar.

_____. **São Paulo faz Escola**. (Portal). Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOPROFESSOR/tabid/1218/Default.aspx> >. Acesso em : 15 abr. 2016.

SOUZA, A.N. Modernização do trabalho docente: processo de precarização e ataque ao ofício. In: V ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E VI ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 2011, Maceió. **Anais**. Maceió: UFAL:U.PORTO, CD-ROM.

TAKAHASHI F. Rede estadual de SP enfrenta saída recorde de professores. **Folha de S. Paulo**. Caderno Cotidiano, 17 de novembro de 2015, p. B1. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707366-rede-estadual-de-sp-enfrenta-saida-recorde-de-professores.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

VARGAS, F.E.B. **Trabalho, emprego, precariedade**: os contornos incertos de um objeto de investigação. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/Artigo-FEBVargas-EICS-III-2012.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

